

PEDAGÓGIAI SZAKKÖNYVEK

SZERKESZTI: DR. DÉKÁNY ISTVÁN, EGYET. C. NY. RK. TANÁR.

3. KÖTET

A TÖRTÉNELMI KULTÚRA ÚTJA

KÖZÉPISKOLAI TÖRTÉNELEMTANÍTÁS

ÍRTA:

DR. DÉKÁNY ISTVÁN

A BUDAPESTI TANÁRKÉPZŐINTÉZETI GYAKORLÓ GIMNÁZIUM TANÁRA,
EGYET. C. NY. RK. TANÁR

KIADJA AZ ORSZ. KÖZÉPISKOLAI TANÁREGYESÜLET

BUDAPEST, 1936

„A történettudomány módszerében gyökerező, tárgyilagosan értékelő műveletnek, s általában az idealisztikus történet szemléletnek – korunk történetírásának – filozófiai alapja: az igazságba, mint legnagyobb emberi értékbe s az igazság tudományos megközelíthetőségébe vett rendületlen hitnek kell lennie”.

Hóman Bálint.

Felelős kiadó: Dr. Dékány István.

DUNÁNTÚL PÉCSI EGYETEMI KÖNYVKIADÓ ÉS NYOMDA R.-T. PÉCSETT

Nagyméltóságú

HÓMANBÁLINT

*val. és közokt. m. kir. miniszter úrnak
élete félévszázados fordulóján régi hódolata jeléül*

1935. december 29. én

D. I.

TARTALOM.

ELŐSZÓ.....	7
1. Bevezetés. A történelmi kultúra mivoltáról.....	9

I. RÉSZ.

A történettanítás céljai és fő elvei.

2. A régi történelemtanítás. A pozitivista programm jellege	15
3. Történelem mint a kultúr munka átélése (szintetikus fel fogás).....	18
4. A tárgyalandó anyag kiszemelése elvi alapon és a gyakorlatban.	22
5. Az emberi nem és az egyén fejlődési párhuzama és ennek pedagógiai jelentősége.....	29
6. Az érdeklődés alapja. A múlttal való kapcsolat tudatának kidolgozása.....	32
7. A történelemtanítás emberismertető (karakterológiai) célja.	35
8. A tanuló életkorének kitágulása és a felelősségérzés emelkedése.....	39
9. A történelmi folytonosság tudatának kialakítása.	42
10. Ok és cél. Történelmi megértés. Jellemképzés.	47
11. A történelem, mint a szociális (állampolgári) nevelés alapja.	53
12. A kulturális munkaközösség gondolatának nevelése. .	60
13. A történelem szerepe a tantervben és a tantervelmé letben.	61
14. A történetiség mint pedagógiai elv.....	70

II. RÉSZ.

A tanítási eljárások ismertetése.

15. A didaktikai eljárás kiindulópontjai.....	75
16. Az anyag általános rendezésének módjai.....	81
17. A két fő témafaj feldolgozás szerint.....	86

17.	Az időrendi tájékozódás fontossága, évszámok és használatuk módja	
18.	Szemléletpótlás, ál-szemléltetés és élmény szerűség.....	92
19.	Források olvastatásának módjai	96
20.	Házi dolgozatok és házi olvasmányok	101
21.	Ifjúsági történelmi folyóirat és könyvtár	102
22.	Munkaoktatás, individualizmus és a történelmi oktatás viszonya.	
23.	A tankönyv használatának mértéke s a tanár egyénisége.	106
24.	Az előadás jelentősége, mibenléte. Előadásra készülés, óraterv.	107
25.	A kérdéses módjai	113
26.	Megszilárdító ismétlés és ismétlés önálló szempont alapján.	115
27.	Segédeszközök használata. Térkép, képgyűjtemény.....	116
28.	Iskolán kívüli kapcsolatok kiépítése. Történelmi színművek. Múzeumlátogatás. Helytörténelmi emlékek ápolása. Iskolai múzeumok.....	117
	Visszatekintés.....	119
	Irodalmi tájékoztató.....	121

ELŐSZÓ.

Jelen munka rövidre fogott, rendszeres vázlatát nyújtja annak, amit a bp. tanárképzőintézetben évek óta előadtam. Tárgyam annak megvizsgálása, hogy miként kell felépíteni középiskolai szervezetünk keretében a történelmi kultúra oly élő hatású rendszerét, amely a művelt embert valóban művelté, történelmi átételekben és szempontokban gazdaggá teheti. Hogy mit jelent *valódi* történelmi kultúra, már 1908 óta vizsgálom. Serkentő hatással volt vizsgálataimra az, hogy megjelenhetett „A történelemtudomány módszertana”¹ c. kis munkám (1922), majd a gazdaság- és társadalomtörténet c. cikkem². 1867 óta először ül miniszteri székben történettudós. Régi hódolatomat és hálámat fejezem ki, midőn e kis művemet Hóman Bálint miniszter úrnak életpályája félszázados fordulóján igaz hódolattal ajánlom, kérve, hogy fogadja szívesen.

Számos cikkben évtizedek óta foglalkoztam, miről a bibliográfia tanúskodik, a helyes történelmi felfogás és oktatás kérdésével. E téren úgy vélem, nem pusztán egyetlen szaktárgy „didaktikájáról”, hanem többről, mondhatnám, elvi, világnézeti kérdésekről van szó: egy egész történeti-pedagógiai rendszer sarkköveiről. Ezért kellett részletesebb elméleti megokolásokhoz folyamodnom. Alapgondolataim az utolsó években szakfolyóiratokban közzétett tanulmányaimban vannak kifejtve. Főképp a következők jönnek számba elvi kiindulásaink megalapozása céljából: Történelmi értékelés és átértékelés (Századok. 1933.). A szellemtörténet történetelméleti alapon megvilágítva (U. o. 1931.) A jellem történetisége (Athenaeum 1935.)

A középiskolai praxist több mint két évtizede ismerem; az utolsó évtizedben a tanárképzés szolgálatában állva, látom, mit kíván főleg az ifjú tanármemzedék, minő elméleti és gyakorlati útbaigazításra szorul rá. Habár irodalmi működésemnek nem ez a történetpedagógia volt a főága, mégis kötelességemnek tartottam közölni, legalább a gyakorlat számára azt, ami ily rövid rendszerben leszögezhető, A történelmi *kultúra* szó idegen, jelent *műveltséget, művelődést, és mű-*

¹ A M. Történettudomány kézikönyve c. sorozatában (Szerk. Hóman B.)

² A magy. történetírás új útjai c. koll. műben (Szerk. Hóman B.).

velő munkát is. Szükségem volt egy ily összefoglaló szóra, azért használok a kultúra szót a címlapon. Sokat kellene mondanom a gyakorlat részletkérdéseiről. Ezt sajnos, csak vázlatos formában tehetem: senki sem érzi jobban, mint a történettanár, hogy sablon őt ki nem segíti, munkájához egész egyéniség – ép történelmi kultúra – szükséges, s érezheti, hogy történész-egyéniességben a múlt és jelen mily szorosan áthatják egymást. Abban a tudatban bocsátom útnak e kis munkát, hogy legyen szószólója a történelmi műveltség értékének, s a középiskolai munkának legyen öntudatosává tevő eszköze. Kérem kartársaim, fogadják jó szívvvel.

Budapest, 1935. december 29.-én.

D. I.

BEVEZETÉS.

1. A TÖRTÉNELMI KULTÚRA MIVOLTÁRÓL.

A múlt században észrevétlenül hozzágondoltuk a történelmi kultúra fogalmához a pozitivistá gondolatot, mely szerint lényegében a történelem egyrésztől kizárólag a múltra vonatkozik, másrésztől lexikális adatok tudását jelenti. Történész az, aki „sokat tud” a múlttól. Ez az adat-tudás azonban igen bizonytalan értékűnek, az ilyenmű történelmi kultúra meglehetősen meddőnek mutatkozott. Nietzsche az „öszhajúk kultúrájának” nézte a múlt felé néző, retrospektív tudást s nem elevenen ható erőnek. Mert mire tudjuk *használni* múlttól való ismereteinket? . . . Első dolgunk kideríteni, mi a történelem haszna a jelenre. A valódi történelmi kultúra igazi arcát Rickert mutatta meg. Szerinte a történelem mindenekelőtt valamely kor életének *sajátosságába*, szingularitásába való elmerülés; a történész mélyen, behatóan szemléli – csaknem úgy, mint a művész – az elmúlt korok életét, nem alkot elvont spekulatív rendszert, nem általánosít. De másrésztől – és ez a lényegesebb tanításában – történész nem ad soha elénk adatot *értékelés* nélkül, hanem ép értékeket él át, mindent, amiről szól, valamű kulturális értékkel hoz kapcsolatba. Államokról csak azért szól, mert *az* állam érték, a rend megalkotója; művészekről és műalkotásról csak azért beszél, mert *a* művészet érték; vallásokról azért közöl adatokat, mert *a* vallás érték stb.

Valóban, *a művelt történész szüntelenül értékkel*, vizsgálja valaminek a jelentését. Ámde itt egy másik mozzanat is felmerül, amire már Rickert kevésbé helyezett súlyt. Ha jelentésvizsgálatot folytatunk, nemcsak egy-egy kul-

turális értékre vonatkoztatunk, államra, művészetre, valásra, gazdaságra, hanem valamit *egy nagyobb szintetikus egészbe is illesztünk*. Vájjon miért jelentős, miért jelent valamit a mohácsi vész? A szultán önként kivonult és nem is avatkozott be a magyar ügyekbe, ezek folytak tovább a két király megválasztása után. És jelentés nélküli-e ezért Mohács? Nem, mert hiszen egy egész török korszaknak nyitott tárt kaput. Íme, a jelentést egy egész (későbbi) korszak magyarázza meg. Jelentése nincs semminek sem önmagában, *csak egy egészen belül van*. Ez az egész egy-egy korszak.

A történelmi kultúra tehát kiindul pozitív adatok tudásából, de ez a pozitívizmus éppen csak kiindulás. Erre következnek a további döntő lépések: *tényeket*, eseményeket és intézményeket hozzámérünk egy-egy kulturális értékhez: *értékelünk*, mélyen, finoman és széles körű tekintéssel. Végül: egy *szintetikus* aktus is következik, az, hogy mindent beillesztünk egy-egy korszak, illetve korszakok összefüggésébe, megvizsgáljuk, mit jelent egy-egy nagy egészen belül.

Míg a sajátserűségek (szingularitások) vizsgálatának, azaz a történelmi fogalomképzés különleges módjának sajátos kérdésébe Rickert világitott bele (1896), addig az „Egész” és a megértés kérdésének helyes felfogása felé a Dilthey–Spranger-féle irányzat szinte napjainkban tört útát.³ Egész világosan még nem vált elméletileg tisztázottá, de már is látjuk: az, amit Dilthey folyton hangoztatott – „hatásösszefüggés” (Wirkungszusammenhang), „struktúra”, „megértés”, – *voltaképpen mind az Egész problémájára utalnak: megérteni csak egész lehet*. Fő egy Egész célok szerint való összefüggése, s belső értékrendje: a sokat emlegetett „struktúra” (pl. egy korszaknak, avagy egy államnak a „szerkezete”); végül, ha pozitívista ízű is az u. n. hatásösszefüggés fogalma, érezzük, hogy itt valaminő *időben* keletkezett, sajátserű (szinguláris jellegű) komplex egésről van szó, amely nem fogható fel helyesen általános fogalmak hálózatában.

Korunk történetírása a szintézis jegyében halad. „A már-már lélektelen adathajszássá fajuló részletkutatás

³ V. ö. Spranger. Die Geisteswissenschaften und die Schule (1. kiad.) 1922. és H. Heicke: Der Strukturbegriff als methodischer Grundbegriff einer geisteswiss. Psychologie bei Dilthey u. Spranger. 1928.

reakciójaként, de ugyane részletkutatás eredményeire alapítva, még a 19. század elején megszületik a *szintézis* utáni vágy és nemsokára kialakulnak az új *szintézis* irányító szempontjai.⁴ „Módszerében az egyéni jelenség, vagy kor lényeges ismertető jegyeinek, lelkének megismerése, az *egységes szintetikus látás ha időrendben nem is, de jelentőségében mindenestre megelőzi a részleteket tisztázó analízist.*”⁵ Ez a két tétel rendkívül találóan állapítja meg a modern történetfelfogásban bekövetkezett fordulatot. A szellemtörténeti módszer hozzásegít az egészben látáshoz, a *szintézis primátusának* felismeréséhez. Csak most látjuk át igazán, hogy a történettanítás is új fordulathoz érkezett el.

Valóban a régi, pozitívista tanítás nem tudta, voltaképp mit is akar a sok betanított adattal. A történelmet „egyszerűen tudni kell”, s ez a parancs elzárkózott minden indokolás elől. De minden jogos bírálat elől is visszavonult, mert nem voltak ellenérvei. *A történettanítás egész új korszakát jelenti a szintetikus irány elérézése;* most látjuk át a tulajdonképeni feladatokat, most ismerjük meg a végcél, ami nem más, mint a történelmi *kultúra*, azaz korok *egészének* látása, találkozásban a jelen *egészének* megértésével. A kutatói analízis, a részletadatok gazdag tárháza sohasem öncél, mindig csak eszköz volt, s annak is kellett maradnia. A történettanítást új utakra kell tehát terelnünk.

A tulajdonképeni, magasabb műveltségre képesítő lelki tevékenységeink: a helyes értékelés és korszakok szintetikus egészének átpillantása, egész korszakok „megértése”V új megvilágításba helyezi feladatunk végcélját. A jelen nem lesz így történelmen kívül eső valami, ez is a történetnek csak egy végső pontja, azaz része. *Történelmileg művelt ember a jelent is a múlt egészéből fogja megérteni.*

Van végezetül még egy pont. Értékelésnél nem a tematikus hidegségével járunk el, hanem egy-egy törté-

⁴ Hóman Bálint. A magy. történetírás új útjai. 26. 1.

⁵ Hóman Bálint, i. m. 27. 1.

neti közösség, vallás, nemzet, kultúrkör eleven és meleg átélésben ismeri fel önmaga lelkét. A történelmi kultúra elevenné és tudatosabbá is teszi a bennünk szunnyadó értékérzéseket, melyek *közösségben* élnek s mi mint egy közösség tagjai éljük át azokat. Ezek a bennünk szunnyadó értékek nem maradnak pusztán elméleti székák, nem is kerülnek hideg theoretikus formulákba – nem is igen formulázhatók meg. Az értékérzések és eszmék eleven szövedéket alkotnak egyéniségünk mélyén, s nem akkor válnak élővé-tudatossá, amidőn ép *visszatekintünk* a múltba, hanem akkor, amidőn aktivitásba melegedünk bele, céljaink, eszméink támadnak s a tett feszültségét kezdjük érezni. „Az ember a múlt produktuma, ámde jövőjének megalkotója is” (Natorp). Ezt a magától értetődő tételt nem kellene hangsúlyoznia a pedagógusnak, ha nem feledkeznek meg erről a történész, gyakran, sőt átlagosan. A jelenben ép akkor éled fel a múlt, amikor a jövő felé aktív módon tör előre: ezért a történelmi kultúra nem tekinthető alkonyi hangulatnak, hanem a friss hajnal aktív és felszerkenő tettrekészülésének. Erre kell rámutatnunk mindjárt kezdetben. A történelmi kultúra – közösségben élő aktív erők fenn tartója – nem pusztán *egy tantárgy* tanítása, hanem *egész ember*, aktív ember nevelése.

A történelmi kultúra társadalmi életünk folyton ható, belső, eleven erőire eszméltet rá, egyéni életünkbe behangzanak a *közösség eszméi*, a múlt átélésébe az előretörő jelen hangjai.

Ha bevezetésképp egy futó pillantást is vetettünk a történelmi kultúra ezen elemeire, látjuk, hogy igen messze túlterjedt ez a kultúra a megszokott történelmi pozitívizmuson. Élő kultúra élő emberi szellemekben él tovább, sarjad a jövő felé. A történelmi kultúra *a kultúra* továbbjaradásának munkása.

A 19. századot a „történelmi század” jelzőjével illeték, méltán, mert ez teremtette meg – legalább is a társadalom felső rétegeiben – a *történelmi tudatot*. Ez a század dolgozta ki a történelmi kutatás finom módszereit is. Ez a

század mutatta ki a történelem helyét a közművelődés szerveiben és a tantervekben. Nem mondhatjuk azonban, hogy e század egyben a történelmet tette volna világnézetünk egyik alapmotívumává. A történetfilozófia sem virágzott a század jórésében, sőt a század végén már kezdte a historikus elhagyni régi hitét, megpróbálta a lehetetlent is átvenni a természettudomány felfogását (Buckle, Lamprecht). Szinte érthetetlenül uralkodtak a pozitivista jelzőszavak: pozitív tények halmozása, „oknyomozás” stb. Átvette ezt öntudatlanul az iskola is: kezdte a „kis tények” tanítását, szorgosan kezelte a történelmi mikroszkópot – a történelem azonban végre is feltűnően idegen maradt a széles rétegek számára. Sajnos, nem kell aggódnunk, hogy a 20. században kultúránk elhisztorizálódik – ez ma különben is inkább vádunk hangzik, holott dicséret lehetne az a historizmus, amely a múlt kultúrártékeinek megbecsülését jelenti és amely kultúránk egész rendszerének megértésére törekszik a múlt ismerete alapján. Ez a historizmus nem ismeretballaszt, hanem gazdagon élő motívum, mely személyiségünk alkotó elemei közé fonódik. Ma a helyzet az, hogy újból kell átgondolnunk az iskola feladatát a történelmi kultúra felsarjasztásában, és újból kell megállapítani – az új célokhoz képest – a megújított módszereket is. Tekintsünk először vissza, a közelmúlt gyakorlatára, hogy tudjuk, honnan kell elindulnunk, miből kell kiemelkednünk.

I. RÉSZ.

A TÖRTÉNETTANÍTÁS CÉLJAI ÉS FŐ ELVEI.

1

Oly rendkívüli átalakuláson ment át maga a történet-tudomány és történetfelfogás az utolsó 2-3 évtizedben, hogy mielőtt a történelem tanításáról volna szó, kénytelenek vagyunk az utolsó évtizedek változását elméleti alapjaiban is feltárni. Annyival is inkább, mert ennek a változásnak természete átlag a történészek előtt sem világos. Nem valaminő történetfilozófia volt ezen nagyarányú átalakulás oka, hanem maga a történész autonóm módon jutott a változás szükségérzetéhez. A filozófia csak tudatosított egyes dolgokat.

Még akkor is szükségünk volna ezen I. rész elméleti megvilágításaira, ha azok általánosabban ismertek volnának. Ugyanis a belőle levont pedagógiai következtetések érdekében tudnunk kell, hogy azok minő alapról indultak ki. Az igen gazdag német történetpedagógiai irodalomban hiába keressük ezt a következtetési alapot. Azok a pedagógus írók, akik megpróbálták a történelem elmélete- és filozófiájához fordulni felvilágosításért, nem voltak önállóak, csak külsőségekben és lényegtelenségekben próbáltak amaz elméleti stúdiumokra „támaszkodni”, éppen a kérdésnek lényegét nem vették észre: azt, hogy a történetet, mint kulturális *munkát* fogjuk fel, és éreztetjük át. Ez a központja mindennek. Azok a következmények pedig, melyek ezen középponti gondolatból származnak, szellem-tudományi irányú nevelésre igen jelentősek lesznek, általánosabb szempontból is tehát. Első feladatunk lesz minde- nek előtt megvilágítani a régi gyakorlatot, azt, amely a pozitívista felfogásnak volt koraszülött gyermeke.

2. A RÉGI TÖRTÉNELEMTANÍTÁS. A POZITIVISTA PROGRAMM JELLEGE.

A pozitívista program „a pozitív tények” kultuszát jelenti. A tanítás célja e szerint nem több, mint „tudni és betanítani a pozitív tényeket, azaz a történeti tankönyv anyagát”. Ez volt a cél több mint száz éven keresztül.

A pozitívista programhoz képest 1. a kicsiny és nagy-jelentőségű tények igen nagy halmaza került előtérbe, oly tan-”anyag”, mely már a maga méreteiben is elnyomja a formát, a feldolgozást, az életteljessé válást, a személyiséghez való belső kapcsolódást, tehát a „didaktikai materializmus”, az anyagtúltengés ellen vajmi keveset tesz. Bőséges tankönyvekből csak „kihagyni” lehet, tanár és tanuló egyaránt elfáradnak egy végtelen anyagismeretben. Szülők is csak azt látják, hogy a történelem oly tárgy, „amit csak meg kell tanulni.” A történelem nem is lehet egyéb, mint: az emberiség múltjára vonatkozó adatok sora időrendben előadva (V. ö. Dékány, Tan. Egy. K. 1930.). Néhol az összefüggést sem igen keresik, az adatok *lexikális* ismeretökké esnek szét. Évszámok, királyok listái, rengeteg hadjárat és békekötés (tüzetes tartalmi elmondásban!), országhatárok változásai stb. már magukban is terhessé tették a történelem tanulását. Viszont egészséges volt általában a *pozitív tények* kritikai (tudományos) megrostálása és megbecsülése, határozott számontartása. Ezen a téren minden történettanításnak továbbra is „pozitívnek” kell maradnia!

2. Uralkodó szempont az anyag *kiválasztásában* – erre a szelekcióra alig vetettek ügyet s nem *pedagógiai* volt a *szelekció* – csak egy volt: a politikai történelemé (v. ö. Dékány, M. Paed. 1909.). Ez – bár egyoldalú – az állampolgári nevelés hasznos támaszának bizonyult. Az államok múltja becsesnek mutatott minden állami életet. A nemzeti szempont nem hiányzott, de államivá téve (Staatsnation) és sokszor retorikai vénában érvényesült.

3. Az adatok *összefüggésére* nézve a pozitívista tanításnak csak egy kívánalma volt: az oksági összefüggés. Azt hitték, hogy amiről szó lehet, az csak „tény és ok” – eb-

ben benne van minden. Két „foka” van – úgy vélték – a tanításnak: a tények sora – ez az „elbeszélő” történelem; erre következik az okok keresése – ez az „oknyomozó” történelem, mely magasabb foknak számított. Ez a megkülönböztetés teljesen elavult, hiszen lehetetlen egyszerű tény sorokat, bármit is értelmesen s időrendben a nélkül előadnunk, hogy abban bent ne rejlenének az okok is. Már egész kicsiny gyermek is érdeklődik az okok iránt s kérdéseivel zaklatja környezetét. Ha valaki *csak* elbeszélni akarna a tanuló 16. életévéig, és csak a VIII. osztályban akarna „oknyomozást” kezdeni, azt kellene feltételeznie, hogy 16. életévig a tanuló merőben mesékkel, (okokban) regényes történetekkel beéri. Ennek az ifjúság fejlődéslelektana ellentmond, sőt a legegyszerűbb megfigyelés is. Nem létezik tehát külön „oknyomozó” előadás. Viszont rendkívül jellemző ez a pozitívista praxisra: azt hitte, a tények tömege annyira alapvető, hogy még az okokra utalás is későbbi fejlődési fokra halasztható.

A didaktikai eljárás feltűnően egyszerű volt. A tanár előadta az anyagot („magyarázat”), s a különben is bővebb, sőt igen bő könyvből a tanulók „felmondták”. A kérdésnél a „reprodukáló kérdés” (ld. 26. §.) egyeduralgó volt. Az ismétlés nem új, összefoglaló szempontnak volt az alkalmazása, hanem csak egy „hosszabb lecke” újból való felmondása, „az anyag” tudásának megszilárdítása (v. ö. 27. §.).

Itt is jelentkezett átlagosan bizonyos, tagadhatatlan didaktikai érték. Az ilyen pozitívista tanítás igazában aligha volt ugyan éppen történeti kultúra meggyökereztetése, de hasznos is lehetett, ahol energikus, szigorú és lelkiismeretes tanár kezében volt a tanítás, t. i. szigorú (formális) traininggé vált. Pontosságra s a tanulás akaratának nagy erőfeszítésére nevelt. Előnye volt e tanításnak, hogy a tanuló mindig pontosan tudta, mi a feladata, s az „anyag” jól ellenőrizhető volt. Így a tanuló „formális erényei” szorgalom, helyes munkabeosztás, kitartás, pontosság, lelkiismeretes részlettudás stb. a történelem tanulásakor is

fejlődtek; a jeles tanulók valóban nagy munkát végeztek, „sokat” tudtak.

4. A pozitívista tanítás nagy hibája volt, hogy *verbalizmusra*, üres szókultuszra szoktatott; tanár és tanuló nem a mélyebb értelemre volt tekintettel, hanem arra, hogy szépen elmondják az anyagot. Szélesebb tárgyi magyarázatot nem igen kerestek, a nagy fejlődésvonalakat, a kultúra vívmányait nem igyekeztek megérteni (verbalizmus a leánytanulónál veszélyesebb, mint a fiúknál, és szemfényvesztő, hogy a lányok 14 éves korukban jobban adnak elő, mint átlag a 16 éves fiúk). Az „anyagot” a verbalista csak a megszokott sorrendben szereti elmondani, s egy korszakon nincs egyidejű (szinkronisztikus) áttekintése, keresztmetszetet gondolatilag nem készít. Anakronizmus hibájára magától nem jó rá. Nincsenek jó történeti szemléletei, nem „látja” a kort. Történelemben használt fogalmi nem tisztázódnak.

5. Hiba volt az *intellektualizmus* is. A tanuló igazában csak emlékezőképességét gyakorolta s ügyes előadóvá vált, anélkül, hogy elméledövé lehetett volna. A sok tény kiszáritotta a kedélyt.

6. Történeti perspektívát a tanuló nem szerzett, tényről-tényre haladva csak előrehaladt az idők során, a *jelenig* azonban soha nem jutott el, ismeretei jelenvakok maradtak. A múlt és jelen krt idegen világgá esett szét, a jelenben nem ismerték fel a múlt szerves munkaeredményét.

7. A tanuló maga sem érezte a múlthoz való fűződését. Ezért *személyiségében* mélyebb visszhangot a múlt nem hozott létre, egyszerűen az anyagot könnyedén, minden bánkódás nélkül – elfelejtette. – íme az eljárásban sok hiba volt, magyarázata ebben található annak, hogy történelmet miért nem olvasott az érettségizett elem, középosztályunk műveltjeinek a zöme. Nem ismerte fel benne az ő emberi lelkét, az *ősei* kultúrmunkáját. A történelem meglehetősen kiszorult így a politikai élet vitáiból is; ami visszatekintés volt, csak kb. félszázadra terjedt. Szélesebb – értékelő – visszatekintés, történeti számvetés (*törté-*

neti publicisztika), avagy a múlt ismerete alapján a jelen érzületére, felfogására való értékelő hatás (történetpolitika) a merőben pozitivistá programmtól idegen.

3. A TÖRTÉNELEM, MINT A KULTÚRMUNKA ÁTÉLÉSE. A SZINTETIKUS FELFOGÁS.

Célja átélni a történetben kifejlődött életcélokat, értékeszméket, a kultúra vívmányait múltban és jelenben, újraélni, rekonstruálni és megérteni a kultúra megteremtésének munkafolyamatát, ismerni a saját múltunkat, mint emberi erőfeszítéseket, küzdelmeket és alkotásokat.

Ennek a felfogásnak más az alapja, mint a pozitivistá programnak, más az egész elgondolás, más a belső szemlémi beállítottságunk. A pozitivistá beállítottság szerint a történet „pozitív tényei” miben sem különböznek a természet tényeitől, ezek is azok is egyszerűen tények. Figyeljünk fel arra, hogy mikép tekint a természettudós a tényekre. Ezek kint vannak a *külvilágban*, azaz a kutató előtt vannak, a kutatóval szemben vannak egy vele szemben *idegen* világban: ez ép a *külvilág*. Ebből a kutató magát kirekeszti, hiszen ez a világ „szemben áll” vele. A fizikus azt nézi, minő folyamatok játszódnak le vele „szemben”, a botanikus is a *külvilágban* találja a keresett növényeket stb. A pozitivistá történész sem talált semmi különöset és megokolni valót abban, hogy ő is feltételezte: amit vizsgálok, az velem szemben van, „előttem” van – a múltban, s ez a múlt is olyan, mint a *külvilág*, távol esik tőlem, idegen velem szemben. A pozitivistá fizikus azt mondta: „jelenséget” vizsgálok a *külvilágban* s a történész is utána mondta: „jelenségeket” vizsgálok a múltban. Az ilyen vizsgálatot a jelenség szó (phaenomenon) nyomán *fenomenológiai* szemlélésnek, vagy felfogásnak fogjuk mondani. Egy hasonlattal élve: a világ olyan mint egy színpad, a kutató pedig, mint egy néző: nézi hogy tőle távol ho-

^{3a} Itt különbözik e szó jelentése attól, ami a legújabb filozófia-történetben szerepel.

gyan játsszák le „mások” a maguk szerepét. Ami lejátszódik, az egy „jelenség” (színpadi „jelenethez” hasonló), aki pedig vizsgál, figyel, az hidegen szemléli azt, ami „kint” vagy „előtte” lefolyik, hiszen minden vele szemben, tőle *elválasztva* (disztanciálódva) játszódik le. Ime a pozitivistá jellegű „fenomenológiai” nézés mód kettészakítja a *külvilágot*, és a kutatót, ez ezen az állásponton természetes dolog.

Ezzel szemben a történész (vizsgáló, olvasó, felfogó) közel van a tárgyához (v. ö. Dékány, Századok, 1933.). A történet (a múlt) nem távol esik tőle, hanem az ő múltja. Olyan az eset, mintha – előbbi példánkat folytatva – a színházban a néző felmenne a színpadra szerepet vállalni, mint valami rendező. Maga is ott van a cselekvény közepett, mélyen *átéli* a darabot, hiszen ő az, aki rendezi: lelkében végigviharzik minden. Látja maga körül a szereplő embereket, lelki indítékaikat, látja, *átéli* a céljaikat, küzdelmük tárgyát, tudja minden mozzanat jelentését, értelmét. És ama rendező még abban is különleges helyzetben van, hogy míg az egyes szereplők igazában csak a maguk szerepére, a maguk jeleneire gondolnak, addig a rendező *átéli az egészet, a darabot magát*. Ő tehát *uralkodik az egész fölött*. Ez, látjuk immár, a fent említett „szintetikus felfogás” alapvető vonása; tudjuk, amit meg akarunk érteni, az soha sem csak rész, hanem egy egész. Az ily vizsgáló *nem egy idegen világban* („kint a természetben”, avagy a természet jelenségvilágában) *van, hanem a maga világában*, saját történeti kozmoszában. A vizsgáló maga – alapvető ennek felismerése – *része* lesz annak a világnak, amelyet vizsgál, nem pedig *szemben áll* egy külső világgal, a természettel.

Ez a szellemi beállítottság (felfogásbeli attitűd) különösen a *szellemi* tudományok, elsősorban a lélektan jelleméhez tartozik, ebből folyik; avagy más szóval a *kultúr*-tudományok sajátossága, elsősorban a kultúrfilozófiáé, mert ezek a kultúrát, mint alkotást (művet, Werk) nézik (v. ö. H. Freyer, Theorie des objektiven Geistes. 1925.).

Hasonlatunknak még egy vonására kell ráeszmélnünk. A rendező tudvalevőleg nemcsak *átéli* a színpadi cselek-

ményeket, s nem csak „reprodukálja” azt, (mint ahogy az zenei előadóművész sem csak reprodukál), hanem *ad is* a maga lelki életéből: mikor ugyanis valamit rendez, illetve előadat, illetve a zenei interpretátor maga előad, akkor a *maga* élete gazdagon bontakozik elő, s beleömlik egy adott formába. Maga a rendező, illetve reprodukáló tehát *részben alkotóvá lesz*, a művészi u. n. reprodukció nem egy mechanikus újból-csinálás, hanem részben *újból-teremtés*, újra-alkotás, egy halott múltnak újból élővé való tétele. E szerint a múlt, a partitúra, vagy szövegkönyv – *új életet nyer*.

Ez meg van a történeznél is! A múlt a könyvekben, az írott források holt betűiben van meg előtte, olykor képekben, olykor tárgymaradványokban, emlékekben. Az igazi történezn – a tanár is – mindezekből életet varázsol elő, azaz megalkotja az elmúlt élet *szemléletes, eleven képét*.

Alapvető szellemtudományi-pedagógiai elveket emelünk ki fentebbi hasonlatunkkal.

1. Először is kiemeltük a múlt igazi *újraélését*; ez vezet bennünket a „személyes élmény” (élményszerűség) pedagógiai elvéhez. Az, aki történelemmel foglalkozik egyáltalában, még nem történezn, ha lexikálisan „tud az adatokról”, vagy „tud” adatokat, hanem csak akkor lesz történezn, ha azt, amit tud, személyiségébe mélyen bekapcsolta, mélyen átélte, valóban „személyes” élményévé tette. A történeti múlttal kapcsolatban az élmény, amiről szó van, mindig *múlt-átélés*, vagy *újra-élés* (rekonstruktív megélés). Ehhez természetesen pozitív adatok bősége *is* szükséges. Nem elég hiányos adatok alapján szubjektíve átélni azt, amit ép kedvünk szerint átélni akarunk. Az *újraélés intenzitása* megköveteli az adatok bőségét, extenzitását is, különben az adatok fejei fölött siklunk át, felhőkben járunk.

2. Élménnyé tenni továbbá mindig annyit jelent, mint egyéniségem *egészéhez* valaminő értelmes, jelentéssel bíró *egészét* hozzácsatolni. Annyit jelent ez, hogy egy pusztá

adat elszigetelt tudása magában még semmit sem jelent. Ami adat, az csak egy szintetikus *egészen belül* lesz igazán valamivé, mint ahogyan egésznek számít egy „esemény-sor”, (I. keresztes hadjárat), egész egy „korszak” (XIV. Lajos kora), egész egy „kultúra” (görög kultúra) stb. És *ha egy valami, mint egész, értelmet nyert előttem, akkor fonódhat csak bele személyiségembe, mint egészbe.* Látjuk minő nagy hangsúly esik az Egészre, a szintézisre. Mivel az egész, a szintézis játszik itt szerepet didaktikai szempontból is, nevezük el az új történettanítási irányzatot „szintetikusnak”. Ez a *megértés* problémáját helyezi előtérbe. A megértésben, t. i. a történet „megértésében” lényegesen több van, mint az adatok „tudásának” pozitívista fogalmában. Itt lényegében adat-tudás a jelszó. Ott követeleményé lesz a történeti élet egészével való benső, személyes kapcsolat.

Régebben ezt az irányzatot „genetikuskak” mondtuk (v. ö. Genetikus történelem a pedagógia rendszerében. M. Középkisk. 1909. A genetikus történelem technikája I. Korösszehasonlítás. U. o. 1910. II. Az extenzivitás kérdése, u. o. 1911, Történelem és koncentráció, u. o., 1912.) s ebben a szóhasználatban Bernheim volt akkortájt a vezetőnk. Úgy állt a dolog, hogy Bernheim ezt szembeállította a krónikás „elbeszélő” történelemmel, amit ma inkább pozitivistának mondanánk. A genetikus felfogás a nagy fejlődés-vonalak kidolgozását helyezte előtérbe. Ma ama szóhasználatot elavultnak tartjuk Bernheimnek szinte összes disztinkcióival együtt, sőt károsnak is – főképp az oknyomozó előadás jellemzését – a történetdidaktikára nézve.

A fentebbi szintetikus történelmi felfogás elméleti alapját (v. ö. Történelmi értékelés és átértékelés. Századok. 1933.) egy *ergológiai* aspektusban látjuk. *Ergon* (gör. = munka, *logos* = tudományos felfogás) mindaz, amit munkának, történeti alkotásnak fogunk fel. A történetírónak az teszi ki a sajátos, legbensőbb magatartását a tárgyával szemben, hogy nem nézi a múlt tényeit pusztá jelenségeknek, amely egy számára idegen „külvilágban” folyik le, hanem mindent egy, a múlttól a jelenig vezető *munka*-folyamatnak fog fel. Ha a természet beleavatkozik ebbe (pl. földrengés, vagy bárminő, külső beleavatkozás), akkor is ama jelenséget a történetileg végzett munkafolyamathoz *kapcsoljuk hozzá*. A történet általában lesz a *mi* világunk, *egy* történeti világ, hogy a múltban megkezdett kultúrmunka mindig a jelenig ér el, a mai kulturális munkának elődje. Miként az egyén korábbi fejlődési küzdelmeit, erőfeszítéseit önmagához, *énjéhez* tartozónak érzi, azon-

képen a történész a múltat sem nézi magával szemben idegen világnak, hanem *jelenéhez*, alkotó kulturális öntudatához tartozónak fogja fel. E felfogásnak nem csekély pedagógiai jelentőséget tulajdonítunk; kiaknázása még a jövő pedagógiai eszmélkedés feladata,

4. A TÁRGYALANDÓ ANYAG KISZEMELÉSE ELVI ALAPON ÉS A GYAKORLATBAN.

A pozitivista adatokat buzgón betanító tanár nem sokat törődött az anyag megfelelő kiválogatásával. Az anyag – „elő van írva”, a tanuló azért van az iskolában, hogy megtanulja a mégoly terjengős könyvet is. Ez volt sokáig a gyakorlati ember egyszerű felfogása. Még messzebb ment az a pozitivista, akiben idealista véna is csörgedezett: ez „minél több” adatot adott elő, nem elégedve meg a könyvvel sem. Mértéket kellett ugyan tartania, de a legvégső határig ment el: ameddig a tanuló bírta. Így jutottunk el – pozitivista alapon – a *túlterhelés* hibájához. Szükségünk van itt is egy elvi megfontolásra. Egész tanításunk sikere függ attól, hogy ezen a téren tisztán lássunk,

Az idealista, túlbuzgó tanár messzire megy. Előtte lebegnek a nagy, tudományos kézikönyvek, ezeket öntudatlanul is igyekszik anyagbeli gazdagságukban utánozni, az anyagot „jól és részletesen” előadni. De van egy öntudatlanul áhított *elv* is az idealista tanár előtt, s ez a következő feltételezésen nyugszik.

A nevelőnek, a tanárnak irányító szabálya csak egy lehet: mit kíván az ideális célkitűzés. Főkép egy értékes cél kötelez bennünket: a tudás maximuma. A pozitivista történész önkénytelenül hajlott arra, hogy egy jól kitöltött, azaz hézagoktól mentes időbeli sorozat – pl. egy nép „egész története” – a tanuló elé táruljon. Mennyi egyéni életrajzot kellett pl. az irodalomtörténetekben (magyar, latin, német stb.) a tanulónak végigtanulnia! A politikai történész végigtanultatta az összes uralkodókat, ezek tetteit, hadjáratokat stb. Takarékos adatközlésre nem igen törekedett. Sőt. A pozitivista történész ép arról volt meggyőződve, hogy sok adat kell, mert akkor a tanuló *meg-*

értése is automatikusan biztosítva van, „áttekintésünk is lesz az egész anyag fölött”. Sajnos, a dolog egész más-kép áll. Tegyük fel, egy Széchenyi életrajz lexikális adat-tömegben áll a tanuló előtt az ő különösen bőséges naplói nyomán kidolgozva; bizonyos, hogy a tanuló ez alapon megérti Széchenyit? Nem az kell-e a megértéshez, hogy jól kiválogassuk a sok adatból azokat, amelyek *bőli* a leg-jobbban meg lehet érteni Széchenyi egész életfelfogását és működését? Az iskolának kevés az ideje, neki sürgős a kiválogatás. A lexikális adatbőség még nem szükségkép vonja maga után a kellő megértést, sőt ennek az sokszor ép akadálya. Maguk a tankönyvek nem egyszer csak a tudomány mintakönyveiből (standard work) való kivonato-lások gyümölcsei – oly tömény olatok, amelyek nem az átlagos tanulóknak valók, s könnyen válnak csak a verba-lista szajkózás elősegítőivé. Az idealista túlbuzgó szak-ember sokat szeret markolni és maga is csodálkozik olykor, minő keveset fog.

Éppen a pozitivista adathalmazás vezetett arra, hogy míg a túlbuzgó tanár azt hitte: akár akarja a gyermek, akár nem, „az anyagot” meg kell tanulnia, addig a gyer-mek küzdött a *meg nem értett* anyag ellen, mert tudnunk kell, a túlterhelés nem az anyag mennyiségének veszedel-mében van első sorban, hanem a hiányosan megértett anyag minőségében, abban, amit a gyakorlat nyelve meg nem emésztésnek nevez. A túlbuzgó pozitivista csak azt látta, hogy kényszerítésre, fenyegetésre, dresszurára, sőt buktatásra is rá kell térnie, célja: a sok anyag elsajátítása érdekében.

A fentebbiek alapján más irányúak lesznek az el-veink. Térjünk vissza a rendezőről szóló hasonlatunkra. A rendező mindenekelőtt *jó* színdarabot választ ki kedvelt közönségének, mert csak ez gyakorol hatást egyáltalán. Ép így a történész kiválogatja azokat a részleteket a múltból, *amelyeknek hatásuk van* a tanulókra. Csak a jól ható és jellegzetes részleteket érdemes utána élni. A ren-dező megnézi, hogy a darab színpadszerű-e, érvényesül-e a színpad sajátos környezetében; a tanár megvizsgálja,

vajjon a felelevenítendő múlt-részlet éppen az iskolába való-e, mintegy iskolaszerű-e? Bármennyire akarunk is valamit a múltból jól megtárgyalni, elvből kimarasztaljuk, ha nem való az iskolába, pl. nemcsak kényes részletet, hanem sok igen fontos részletet is, *ha* nem érvényesül az iskolai, szükségkép *nyilvános* és tömeges tanítás körében. Sajnos, számolnunk kell az átlaggal (sőt egy rosszabbik átlaggal is), nemcsak a tekintetben, mit ért meg, hanem abban is, mit nem szabad félreértenie.

Tipikus pozitivista hiba az, hogy „a *tárgy követelményét*” nézzük, nem pedig azt, hogy *milyen hatással* van a tanulóra.

Tisztában kell lennünk a következő *antinómiával* is. Az egyik ellentétes felfogás szerint a tanuló iskolában van azért, *hogy* megtanulja a történelmet, fizikát stb., azaz elsajátítsa az előírt kultúrtartalmakat, tárgyakat. Ekkor a kultúra van az ideális cél szerepében, *a tanuló viszont csak eszköz*. A másik ellentétes felfogás szerint: a tanuló nem azért van az iskolában, hogy tudományos kézikönyvek kivonatát megtanulja, hanem az illető tárgy (a történelem, a fizika stb.) van azért, *hogy* a tanuló személyisége, jelleme, tudása fejlődjék. Eszerint most viszont a tanuló (fejlődése) lesz a cél, *a tantárgy pedig csak eszköz*. Íme, sajátos belső ellentmondás, valódi pedagógiai primer antinómia ez, amiről a kezdő tanár nem igen tud, csak azt látja maga előtt, hogy a kultúrértékeket, a történelmet stb. bele kell plántálni a tanuló elméjébe.

A fenti antinómiát sohasem az elmélet, hanem a gyakorlat hidalja át: megvizsgálja, mi *kell* a gyermeknek és mit *bir el* a gyermek. Ez az anyag-kiválasztás igen kényes kérdés. A kezdő nem szeret hallani egy erőteljes *pedagógiai kiválasztás* gondjáról, a kezdő egyszerűen autoritativ és követel. A tapasztaltabb már megvizsgálja az érem másik oldalát: mi az, ami *hat* a gyermekekre, mi lendíti előre, s mi emeli fel a tanulót.

A legújabb szintetikus felfogás különösen ügyel arra, hogy mennyit és mit válogatunk ki iskolai érvényesítés céljából. Csak azzal foglalkozunk, ami valódi kultúrérték,

emberileg értékes. Van ponyvairodalom, van (sit venia verbo) ponyva-téma, bagatel-adat, ami a történelmet csak köznapiaszá és unalmassá tenné. *A múlt oly része, ami nem szolgálja a kultúra emelkedettségét, s emelkedését a jövőben, nem számíthat figyelemre.* A szintetikus történelem könyörtelenül kirostálja a pelyvát, s iskolai tárgyalásra is csak az igazán értékes részleteket hagyja meg.

Két, a fennálló, ténybeli viszonyokkal foglalkozó tudomány állana e célból rendelkezésünkre, amelyeknek hivatásuk lenne a *teherbírás* megállapítása; a tanuló teherbírásáról az *ifjúkor lélektanának* kell beszámolnia, arról pedig, hogy az iskolának tetszés szerint meg nem változtatható milieu-keretébe mi tartozik bele, s mi nem, a nevelői intézményekkel foglalkozó *pedagógiai szociológia* tartoznék számot adni. Egyik tudomány sincs ma még oly helyzetben, hogy a gyakorlat számára kellő felvilágosítást adhasson. De egyébként is annyiféle az előforduló helyzet, hogy nincs más hátra, mint gondos és állandó megfigyelés arra nézve: mit lehet megtenni, s mit nem. A kezdő pozitivisták hajlandóságú nevelők annyira át vannak hatva a tárgyak gazdagságától, hogy előadás, részletezés közepett elmulasztják ama megfigyelést. Holott *ez ép a tanári munka egyik leglényegesebb része*: folytonos figyelés arra, mi tud meggyökerezni a tanulók átlagában, sőt – minden egyes tanulóban! Kétségtelenül a pozitívizmus e ponton ma is károsan hat az iskolára.

Sajátosan sokasodnak előttünk *a tartalmi kiválasztás alapjai*. Láttuk, azt keressük, 1. ami kultúrérték egyáltalán; 2. ami egyáltalán személyes élménnyé válhat, mert hatással van a tanulóra; 3. ami iskolai keretben jól érvényesül (iskolaszerűség). Sajátos módon találkozik e kérdésben a nevelendő alany (gyermek), a tantárgy, az iskola és a módszer. Ez minden tárgynál így van. Speciális kérdés merül fel előttünk akkor, amidőn *a történelemnek sajátos tárgyi és módszerbeli követelményére* kell figyelniünk. Semmi kétségünk az iránt nem lehet, hogy mindig időrendben kell előhaladnunk, így kívánja tárgyunknak a természete, amelyet iskolai tárgyalás közben

– bárminő nevelői érdek kívánná is – nem tudunk megváltoztatni. Időrendi tárgyalás nélkül ugyanis egyáltalán nem lehetne szó történelemről, csak történelemből kiszakított, nevelő célzatú, de laza kapcsolatú példatárról. És feltűnő nehézséget (olykor tragikumot) jelent az, hogy e tárgyban nehéz és könnyű téma szüntelen keveredik, s nem oszthatók be a témák előhaladva fokozott nehézségük szerint, mint a matematikában. íme, pl. egy mai 44 éves fiúnak kell tanulnia bonyolult alkotmányokról (Solon, Kleisthenes, Servius Tullius stb.), – holott ez kétségtelenül korai dolog. Lehet-e itt erőszakolni a dolgot? Fogja-e *tényleg* megérteni kis tanulónk amaz alkotmányok lényegét és működésüket? Fel tud-e máris fogni annyi mindent az életből, amennyi azok megértéséhez kell? Aligha.

Íme, *kiváló tekintettel kell lennünk a tényleges fejlődési stádiumra*, arra, amit tényleg megbírhathat a gyermek,⁶ Ezt lélektani vizsgálat dönti el, az állapítja meg a normális gyermeki fejlődés *valóságos* képét, menetét, fokait. A pedagógiai szabály kétarcú: egyrészt arra az *értékre*, célokra, eszményekre tekint, ami felé törekednünk kell (sollen), másrészt arra a *valóságra*, ami a gyermek *tényleges* (kényszerű) fejlődési színvonala (müssen). Az ily irányelv, mely a valóságban megtalálható eszközökre (instrumentum) tekint, ma gyakorlati vagy *instrumentális* irányelvnek mondható.^{4a}

Tudta, vagy legalább jól kiérezte ezt Herbart, aki (Pedag. előadások vázlat, 2. §. Bp. 1932. 27. 1.), azt a

⁶ Moog (161. 1.) hangsúlyozza: „A történelmet éppen nem szabad egyszerűen a gyermekből kiindulólá („vom Kinde aus“ általános jelszó a pedagógiában) beállítani. Ha a gyermeknek a történelemmel szubjektív lelki viszonyát egyáltalán alapvetőnek tartanok, úgy ép a történelmi-objektív jelentőshöz nem jutnánk el, vagy csak ki nem elégítő módon jutnánk el.” Ez igaz; az ép a sajátos a pedagógiai művészetben, hogy a tanár azt is kéri, *mennyiben* támaszkodják a gyermek aktuális fejlettségi fokára és mennyiben *nem* kell arra támaszkodnia. Ez ép az érték és valóság szintézisének *módjára* vonatkozik.

^{4a} V. ö. Dékány, Pedagógiai elvek, 1936.

közismert tételt szögezi le, hogy „a pedagógia mint tudomány, a gyakorlati filozófiától (t. í. az etikától) és a lélektanától függ. Amaz megmutatja a nevelés *célját*, emez az utakat, az eszközöket és az akadályokat”. Ez azonban félre is érthető. A nevelés célja ugyanis lehet „merek” (ideális) követelmény, – amit esetleg a gyermek soha sem érhet el (ideális cél); lehet azonban *gyakorlati* cél is: a cél ekkor oly távolságban van, amelyet a gyermeki fejlődés elérhet.

A pedagógia nem foglalkozik az összes, legmagasabbra csigázott értékeszméssel – ezeket az értékelmélet (nemcsak – mint Herbart vélte – az etika, hanem a logika, esztétika, vallás- és társadalomfilozófia) tűzi ki „végső” célok, értékelvek gyanánt. A pedagógia tulajdonképp azon célokat emeli ki, amelyek 1. főképp a nevelési időszakra esnek, 2. a gyermeki fejlődés által elérhetőek, 3. a mai társadalmi milieu (iskola) kereteiben *reálisan* követhetőek.

Ideális és reális itt nincsenek ellentétben. Lehet oly norma, mely ideális is, mert értékek felé vezet, és egyben reális is, mert megtalálja fogózópontját a valóságban.

Kitérésünk célja volt az erre való ráeszmélés; a gyermek *puszta* eszköz-e, s cél a történelmi kultúra? Avagy az eszköz a történelmi kultúra és cél a gyermek? Látjuk immár a nevelési idő alatt az a tulajdonképeni, *autonóm* pedagógiai cél, *hogy* a gyermek fejlődjék, gazdagodjék.

Nevelési célra a történelem is *nevelő* eszköz lesz, mint más tárgy is. Arra való, hogy a gyermek történelmi világképét nyerve erősödjék, fejlődjék. Nagyon fontos ez a szempont. Akkor ugyanis, amidőn arról van szó, hogy a történelemről mit tanítsunk, válogassunk ki, az a jogos nézőpont soha nem mellőzhető, mely szerint *a gyermek fejlődési foka első sorban irányadó*. Ez a nevelés autonóm joga, de kötelessége is erre ügyelni a nevelőnek.

Ebből az is következik: nemcsak az a fontos, a történelmi nevelés- és tanításban, ami egy pozitívista történet-tudomány ígazságrendszerében fontos, hanem az ép a

pedagógiai nézőpont, hogy legyünk bátrak s önállóak a tudós kézikönyvek követelményeivel szemben s *ép azt* szemeljük ki – a témák millióiából, – ami a gyermeket a történelem *által* a leginkább fejleszti. Azaz, szellemileg önállóan vigyünk végbe sajátképeni *pedagógiai szelekciót* a történelemből tárgyalandó anyag terén. Felszabadulunk evvel mindenekelőtt az enciklopédizmus nyúge alól. Nem kell félnünk attól, hogy ezzel az *önálló pedagógiai* anyagkiszemeléssel „aránytalan lesz a tárgyalás”. Az *ép a kívánatos*, hogy legyen aránytalan a szokásos tudós kézikönyvekhez képest, viszont arányos a gyermeki fejlődés követelményeihez, a teherbíráshoz, a színvonalhoz. Ha ezt nem vesszük figyelembe, akkor túlfeszített tanítási programhoz jutunk és bár sokat akarunk markolni, keveset fogunk. A színvonalbeli túlfeszítés következménye a tanuló közömbössége lesz. Ez volt eddig – sokszor – a történettanítás pozitivistá tragikumának az eredménye. Ezért nem érdeklődött eléggé a történelem iránt a tanuló iskolai éveit után. Hogy a *tényleges* gyermeki fejlődés *normatív* irányadó a nevelésben, azt a következő fejezetben kell még vizsgálnunk.

Szükségesnek láttuk a fenti terjedelmes indokolást, hogy elhárítsuk azt a nézetet, mely szerint a több vagy kevesebb anyag, a kiválasztás egyszerűen csak nézet dolga, kiki a maga egyéni nézetét tarthatja végső fórumnak. A pozitivistá tankönyvek ma sem szorultak ki a használatból. Mintegy tíz éve, a tankönyvek minimalizálása (10 ív) volt a jelszó, és csak némely tankönyv (pl. a dr. Ember I. féle) végzett alapos szelektálást, sőt e téren némi túlzással. Számos más könyv inkább csak tömörítette a szöveget, kevesbbitve a lapszámokat. Nem a külső, látszólagos mennyiség csökkentése a lényeges, hanem a *témák* kevesbbitése, *Non multa sed multum* – ez a vezérelv. Nem sokfélét, de jól és alaposan! Látható a fentiekben, hogy az *ú, n.* túlterhelés háttére igen széles, nem csak a kvantitás kérdése. – Fent szóltunk a kiválasztásról, elvi alapjaiban. Mi legyen most már in concreto a gyakorlat? Ezt részben a gyakorlati tanárképzés oldja meg, részben egy részletes *vezér könyv* – erre múlhatatlan szükség van. Addig a pozitivistá kinövések le nem nyeshetők, amíg tüzetes útmutatónk nincsen. Sajnos, a német vezérkönyvek éppen száraz és tömény kivonatok.

5. AZ EMBERI NEM ÉS AZ EGYÉN FEJLŐDÉSI PÁRHUZAMA ÉS ENNEK PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGE.

Már régen kísértett a gondolat, hogy vannak ifjú és öreg népek, mint ahogyan vannak ifjú és öreg egyedek, s a kettőnek körén belül bizonyos párhuzamosság van; népek és egyedek előrehaladnak, fejlődnek, majd visszafejlődnek s végül meghalnak. Ez a gondolat a biológiában érlelődött ki; a *nem* vagy faj (gör. *phyle*), épúgy fejlődési egymásutánt – és pedig *hasonló* egymásutánt – mutat, mint az egyed (gör. *on*). Ezt a „phylo- és ontogenetikai” párhuzamot átvive a történet terére, azt mondhatjuk: az egész emberi nem, valamint az emberi egyed nagyjában hasonló fejlődési menetet mutatnak, kezdik a primitív állapoton, majd férfíús serdültségbe jutnak, majd ismét öregedni kezdenek stb. Spengler O. e gondolatot túlzott szolgáltsággal vitte át a biológiából a történet terére, azt vélve, hogy amint az egyed biológiai *kényszerűséggel* halad a halál felé, úgy a népek és kultúrák is az aggkori „alkony” felé közelednek elháríthatatlanul. Ebből a biológiai párhuzamból ered Spengler sötét pesszimizmusa, mely megokolatlan. A következő különbségek a legfőbbek. 1. A biológiai lények kerek, biológiailag zárt egységek, viszont a népek, főleg „kultúrák” nem azok. 2. A biológiai lények, egyedek valóban biológiai, szigorú és elháríthatatlan előnyomulásban vannak a halál felé, megújulás, ifjulás nem lehet. A népek és kultúrák viszont megújulnak, pl. érintkezés útján: átveszik egymás vívmányait. Spengler tagadja azonban azt, hogy kultúrák egymást lényegileg megérthetik. Az egész elmélet túlzott (v. ö. rövid cikkünket. Tört. Szemle, 1922.), a történet-filozófiában megbukott, csak ad hoc nagyszerű eszmeindításai, gondolatsírái értékesek.

A pedagógiában inkább van fontossága a fent jelzett párhuzamnak. Tapasztalható ugyanis, hogy a kisgyermek feltűnően jól megérti a primitív embert. Még egy 14 éves tanuló is sokat megért az őskorból, pl. azt, hogy élő és

élettelen közt a primitív nem tesz különbséget, neki minden élő dolog. Arra is emlékszik, hogy a gonosz és góromba asztal „megütötte” a gyermeket és ez kiengesztelődött, ha az asztalt „megverték” büntetésül. Általában sok ilyen primitív vonásra vissza tud a gyermek emlékezni. A varázslás megértésére is könnyen rá lehet őt vezetni: az, amit mi mai emberek elválasztunk (nekünk nem madár a lepke s a repülő labda is stb.), azt a primitív összekapcsoltn látja (pl. felhő és vata, Preuss „komplex képzetei”), úgyhogy a hasonlatos egyikről a hasonlatos másikra, mint egészről a részre könnyedén átsiklik, az egyik *része* lesz a másiknak, *mert* hasonló, és amit a résznek okozunk, okozunk az egésznek, pl. kárt okozunk egy hasonmásnak, ez „árt” az illető embernek is; az ilyen varázslást” könnyedén megérti a gyermek (fontos ez a IV, o. elején).

Általában segítségünkre van az őskor és a hőskor megértésében, hogy lappangó tudatelemek a gyermek felszínre tud hozni *saját* egyéni életéből, és ezzel megérti *a* primitív embert is. A történésznek az ilyeneket számon kell tartania: a tudattalan, ösztönös gyermeki lelkek *lassú fejlődését kell* követni. Ime, a gyermeklélektan haszna. Alapul, normatívumul kell venni tehát a *tényleges fejlődést*

Retrográd történelmi tárgyalás – vissza a múltba – lehetetlen, pedig egyes balkezes pedagógusok tervbe vették azon a hiedelmen megindulva, hogy a gyermek *jobban* ismeri a jelent, mint a múltat, holott még egyiket sem ismeri!

Nagy hiba viszont egyes Herbart-epigonok azon elve, hogy a gyermek gondolatban menjen végig az *egész* történelmi fejlődésen (phylogenetika). E szerint minden félre-csúszást, elkanyarodást, babonát, tévedést végig is kellene küzdenie magának a gyermeknek is, – miként az emberiség tette. Az amerikai Dewey (olv. Gyúí sz. 1859.) a technikai fejlődésen akarja végig kísérni a tanulót.⁶ Ez

a technikai historizmus tulajdonképp pedagógiai naturalizmus. Mindebben a naturalista eltévelyedés kézzelfogható; ellenkezőleg, ami az emberi nemből *tényleges* fejlődéssor volt, még nem *ideális* fejlődési sor az egyén számára. Ne az igazságot tanítsuk? Miért a tévedések iskoláját járassuk? Nem számolt amaz elv azzal sem, hogy a gyermek számára egy „lerövidített tényleges emberi fejlődés” is munkapazarlással jár a pedagógiai gyakorlatban. Miért ne kíméljük a tanuló erejét? Sőt gondoljunk erői gazdagságos felhasználására.

Itt az egész kérdésben fontos az: vannak a gyermekben lappangó érzések, ősi gondolatok, melyek egy egyéni lélek mélyén vannak. Ezeket is fel kell használni az ősi elemek tisztázásához. Ama tény pedagógiai feladatot jelent, egyben könnyebbséget a történész számára.

Fináczy⁷ kifogásolja az egész tantervben az ú. n. művelődéstörténeti fokozatok túlhajtását, mert 1. ha igaz is az egyéni és faji fejlődés párhuzamossága és az egyén a fajhoz hasonlóan fogadja magába a műveltség anyagát* még nem következik, hogy az egyén *azon sorrendben* fogadja be, mint ahogy fokozatosan megalkotta az emberiség, a kultúra vívmányait. 2. A mai gyermek sok veleszületett diszpozíciót hoz magával, úgyhogy egyes lelki állapotok *korábban* lépnek fel benne. 3. A gyermek a *mai környezet* (pl. a nagyváros) hatása alól nem vonhatja ki magát. „Az élet sokat előlegez neki”. A régi kultúrfokok kizárólagos átélése céljából őt el nem szigetelhetjük.

Lényegében az ú. n. kultúrtörténeti fokozatok nem a *tanterv*, hanem a *tanmenet* (a kisebb egységek) dolga; „die Idee der kulturhistorischen Stufen ist nur eine spezielle Form des genetischen Lehrganges”? Ha van is jelentősége, azt nem szabad túlságba vinnünk, s a maga szűkebb körén belül szabad keresnünk a fentebbi gondolat érvényesítését.

⁷ Didaktika, 1935. 92-3. 1.

6. AZ ÉRDEKLŐDÉS ALAPJA. A MÚLTVAL VALÓ KAPCSOLAT TUDATÁNAK KIDOLGOZÁSA.

Ha az emberi történet (a múlt maga⁸) nem más, mint emberi erőfeszítések sorozata, azaz történeti munka, s a történész ezt *átéli*, újraéli, akkor ez annyit jelent, hogy a történész a *múlt* életét *jelen* életté teszi. Nem más ez, mint mesterséges-tudatos renaissance-a a múltnak. A múlt, jelen és jövő szorosan ölelkeznek, s áthatják egymást tartalmukkal. A jelen csak egy röpké pillanat: az a pont, amikor ép valamit átélünk. A jelen „kor” már egy szélesebb mező, határ-sáv a múlt és jövő között. A jelenben lefolyó átélés nem egyéb, mint a múlt transzformálódása jövővé. Sajátos ez az összefonódás. Azt mondjuk átlagosan, hogy a múltból vesszük a „tapasztalatainkat”, a jelenben pedig érleljük a „szándékainkat”, tehát indulunk a jövő felé. Mindennapi életünk ily transzformációs küzdelem a múlttal, a *jövőért*. Ebből a lelki tényállásból következik, hogy nem minden „érdekel”, ami a múltban van, csak az, ami ép a jelen/ érdeklí, helyesebben: ami a jelen *ben* a jövőnkre vonatkozólag érdekel bir.

Tudnunk kell azt, hogy a gyermek a maga egocentrikus nézésében elsősorban a *maga* jövője felé tör, előtte egy homályos életprobléma („életterv”) rajzolódik ki, mindenekelőtt a *maga* életfeladatait tisztázza, s a maga életlehetőségeit keresi. S most jó a történész: beszéljünk 7000 év előtti egyiptomiakról! Ez a gyermektől végtelen távolságban van: eredeti, spontán érdeklődése ez irányban nincs, erre semmiképp nem építhetünk, hacsak pusztá mesék gyanánt nem adjuk elő a történelmet.

A történelmi kultúra útjának megalapozásában ma is Herbart érdeklődés-elméletére térhetünk vissza, aki e pon-

⁸ A *történet*: maga a (múlt) valóság (mint a *természet* is); azt mindig a múltban lepergő tény sornak fogjuk fel. A *történelem* pedig a múltból való tudás (tört. tudomány). V. ö. Dékány, M. Társ-, tud. Szemle. 1908, A szóhasználat mindmáig ingadozó a hasonló hangzás folytán.

ton segítségére siet szellemtudományi alapvetésünknek. A túlnyomólag természettudományi felépítésű pedagógiák a *külvilágot* szemlélő megfigyelőnek (fenomenológiai) attitűdjét helyezik első sorba. A gyermek is voltaképp egy tudós in nuce, aki tehát vizsgál, figyel, sőt rejtetten máris utal (36. §. M. ford. 35. 1.). „A meglévő képzetkörök – mondja – két főforrásból származnak: a *tapasztalásból* és az emberekkel való *érintkezésből* (Umgang). Amabból fakadnak a természetre vonatkozó ismeretek, de hézagosan és nyersen;⁹ emeből pedig származik – *az emberek iránti érzület*” (sic). Ezért aztán – folytatja Herbart (37. §.) – „*az oktatásban két főirányt* kell megkülönböztetni: a természettudományit és a történelmit. Ehhez nemcsak a történelem tartozik, hanem a nyelvtudomány is”. .. S hozzá teszi (38. §.): „Már csupán az önzés ellen-súlyozása végett is szükségképen az *emberi viszonyoknak* kell az egész oktatásban főtárgynak lenniök a gimnáziumtól kezdve” . .. Az „érdeklődés főosztályait” (83. §.) Herbart ez alapon vezeti le, ilykép: „Az oktatásnak a tapasztalásból merített ismeretekre, és az *érintkezésből fakadó érzületekre* (Gesinnungen)¹⁰ kell támaszkodnia”. Ha már tudjuk ezt a két „főosztályt”, most már meg tudjuk állapítani a további fejleményeket is. A „tapasztalás”-nak megfelel az ú. n. „empirikus” érdeklődés (puszta szócsere ez), ebből fejlődik aztán a *spekulatív* érdeklődés. Bennünket a következő érdekel jelen célunkra: „Az érintkezésnek (Umgang) közvetlenül a *szimpatikus érdeklődés* felel meg” és . . . „az érintkezésnek nagyobb viszonylataiból (sic) való elmélkedésből fejlődik ki a *társadalmi érdeklődés*”. A többi érdeklődésnem (esztétikai, vallási) már nem az előtörő gondolkozáson, hanem „inkább a dolgokon s a *sorson* (!) való nyugodt szemlélődésből” erednek. Az a pár distinkció, melyet Herbart ismert szüksézsavóságával

⁹ A *naiv* természetszemlélet, megfigyelés kérdésére történik itt hivatkozás,

¹⁰ M. ford. 83. §. 53. 1. „ézelmekre”.

elénk tár, és ma is lényegesek, alapvetők éppen a történetpedagógiára nézve.

A gyermek a *maga* sorsával törődik, pedocentrikus és jelenközpontú. Most egyszerre az a szándékunk, hogy visszavetjük tekintetét pl. 7000 évre. Lehet-e ez? Csak egy alapon, ha t. i. először a maga kicsiny és jelenlegi szociális horizonját, – jelen helyzetét, amiben él és ameddig sorsának határkörét ő szubjektíve (!) kiterjedni látja, vagy érzi – világítjuk meg neki. *Minden történelmi tanítás tehát kiindulásában csakis jelenközpontú lehet*, tekintettel a gyermek jelenközpontúságára, és csak később tágítható ki Herbarttal szólva „az érintkezés nagyobb viszonylataira”.

Nem állítható, hogy a mai gyermek az ősei, azaz éppen a maga családi múltja iránt, vagy lakóhelyének múltja iránt különösebb érdeklődéssel viseltetnék, s e szerint „helytörténeti” kiindulás (Heimatprinzip) volna a helyes. A geografia kiindulhat a tanuló lakóhelyének, illetve szűkebben vett szülőföldjének rajzából: ez végre is ma is előtte és körülötte van. Ebben a sajátos környezetben él aktuálisan. Azonban a család vagy a falu *múltja* – idegen világ, a „régén volt”-nak misztikus kategóriájába tartozik. Ami a földrajzban a lakóhely, mint didaktikai kiindulási pont, az a történelemben *a jelen*.

Így mikép jutunk vissza a múltba? Egyszerre sohasem. Szerencsére a gyermek anakronizmussal születik. A jelen is csak annyit ér előtte, mint a múlt, mindkettő példatár. A kapcsolatlanság csak elvileg nagy. A valóságban nem is a múlthoz megyünk „vissza”, hanem *embertársainkhoz, akik egyelőre határozott kor nélkül* – jelenben, vagy akár múltban – egyszerűen *szerepet játszanak: a tanulót érdeklő általában „emberek” sorsa*. Nem a kultúra in abstracto, nem az állam, nem a nemzet, hanem az emberi *cselekedetek és a velük járó eredmény* érdekes a tanuló előtt.

Íme, ha a tanuló ősmagyar mondákról hall először (a történelem tanítása az I. o.-os magyarban kezdődik, s erre tudatosan kell ráépíteni a történésznek), akkor a mondai

történetedben az emberi *sors* érdekli, illetve maga az *ember*. A kalandos-mesés történeteiben is az a fő, hogy a „cselekmény” legyen érdekes s a cselekmény *folytán* lesz érdekes az ember (v. ö. 7. §.).

A múlttal való kapcsolat tehát az *általános humánumon indul meg*, amely sokáig kor *nélkül* szerepel a tanuló gondolatvilágában!¹ Majd érdekessé válnak *embercsoportok*: „népek”, első sorban a saját népünk sorsa, „az” ősök tettei (v. ö. 8. §.). Igaza van tehát Herbartnak: eredetileg a tanulóban mindenekelőtt egy *szimpatetikus* (általában emberek iránti) érdeklődés van meg. Ez teremti meg a kapcsolatot a múlttal is, amely egyelőre csak olyan, mint a jelen.

Ügyelnünk kell arra, vajjon mire figyel a tanuló leginkább. Vajjon a kultúrmunka *eredményeire*? Az „intézményekre”? Aligha. Sőt az a meglepő, hogy gyakran éppen erre nem figyel, ellenben érdeklik a szándékok, a tervek, a motívumok, érdekes a *belső* életet élő, szándékokat formáló, és hősies *ember*.

7. A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS EMBERISMERTETŐ (KARAKTEROLÓGIAI) CÉLJA.

Oly sokoldalú célja van a középiskolai történettanításnak, hogy a középiskola programja messze fölülmúlja a főiskolai képzés programját, mely csak a tudományos igazság megállapítására s rendszerezésére tör. A középiskolai történelem a nevelés szempontjából eszköz és pedig sokoldalú eszköz. A történész karöltve dolgozik – messzemenően – a magyar tanárral (ez a „magyar” is sokkal több, mint nyelv és irodalom), s más nyelvi szak-

kal. A fenti szakoknak tanítása mint „melléktermékre” mutathat arra (holott ez is főtermék), hogy a tanuló megismeri az embert, cselekedeteit, főleg motívumvilágát. Minő rúgók dolgoznak az emberekben? Nem a pszichológus tárja ezt fel elsősorban¹¹ – a mai *általános* lélektanoknak a történetész jóformán semmi hasznát nem látja és alig is veheti, – hanem az tárja fel, aki számos *történeti* helyzet közepezt mutatja fel a cselekvések rugóit.

Naplók-, emlékiratokból sokáig nem dolgozott más, mint történetész.¹² Még kivétel az olyan meglepően adatgazdag, és eredeti mű, mint Kornis Gyuláé (*Az államférfi*, 1934. 2. kötet). E művet minden történetésznek el kell olvasnia.

A középiskolában az *átlagos emberismeret* (pszichognózis) kialakítása és elmélyítése sokkal inkább kiemelkedő cél, mint egy lélektani elvont rendszer ismertetése. Az emberismeret és élettapasztalat forrása a magyar és történelmi tantárgy. Nem fontos kezdetben, hogy mondai elemről van-e szó – ezek is élő és ható emberi vonásokat lepleznek le.

A történetész a magyar tanár munkájára támaszkodik, de tovább is épít. Maga olvas nagy emberismerők irodalmi műveiből (pl. Kemény Zs. b., Herczeg F., Gárdonyi, Gulácsy I.) és olvastat ifjúsági irodalmat. Az eredmény már a III.–IV. osztályban leszűrődik. Csodálatosan üde arcot mutat egy ily korú osztály az emberismeret terén. Még szereti a mesét, de már ezen túl van: realiztikus emberlátásra képes. Ez előző éveiből szűrődött össze. Majd a 15-16. évben bekövetkezik egy fontos pubertáskori elhomályosulás, zűrzavar; ez *történetietlenségre* vezet. A 15-17 éves gyermek történetietlensége azzal függ össze, hogy oly fejlődési fokra jutott, ahol önmagát, énjét keresi, ámde az *Én* és a *Világ* értékvilága közt kapcsolatot még világosan nem lát. A pubertás korában „a természet bizo-

¹¹ V. ö. Kornis megvilágítását: *A kultúra válsága c. tanulmány* kötet (1934.) 208. l. és „Történelem és pszichológia”. 1914.

¹² Ma már oly érdekes pszichológiai elemzések is vannak, minő Kornisé: *Pázmány személyisége*. 1935.

nyos kiválasztási alapot teremt a kialakulandó ember szárára, ki *önmagával kísérletezik*, hogy végül határozott formában megállapodjék/ Most alakul ki „az a tudat, hogy az Én és minden más (nem-Én) közt mély szakadék tárul fel, hogy nemcsak minden dolog, hanem minden ember is végtelenül távol álló és végtelenül idegen, hogy lelke mélyén az ember mindig egyedül van” (Spranger, Az ifjúkor lélektana, m. ford. 1929. 44–45. l.) Ez az állapot súlyosan érinti a történelmi oktatást. U. Peters (Methodik d. Gesch. unt, 155. l.) egy felsőosztályban kérdést tett: írjanak oly történelmi hősről, akit ők maguk mintául választanának. 75 % nem a történelmi órán megismert hőst választotta. „Sajátossága az ifjúnak, hogy céljait megsziire tüzi ki, álmai magasröptűek. Az értékmérő, melyet alkalmaz, a *feltétlene'* (v. ö. 154. l.), És azt tapasztalja, hogy az életben csupa feltételes ideál van; ezért menekül romantikus célok felé.

A 17.-18. évben ismét egy újabb fázis: egy társadalomismeret felé való, *szociális érdeklődésű kitágulás* („politikai érdeklődés”) köszönt be (v. ö. Dékány, OK. Tan. Egy. K. 1932). A karakterológiai érdeklődés tehát csaknem mindvégig egyenletesen fennáll, s az eredmény: aránylagos tisztánlátás emberi dolgokban.

Legtöbbet a történész és irodalomtanár tehet e téren, ha a pozitívizmus által előtérbe tolt sok anyag lerövidítésével – megáll egyes egyéni *életrajzoknál*, és naplók, levelek, általában „emberi dokumentumok” olvastatására kellő időt szentel. Erre nem szabad sajnálni az időt, IL Rákóczi F., Széchenyi, Sokrates és Platon,¹³ Szt. Ágoston stb. műveiből, önéletrajzaiból árad a tanulság. Ők, és más nagy tanítómesterek nemcsak objektív alkotásaikat, hanem lelküket tárták az emberiség felé; a „pedagógiai” szelekció arra indít, hogy használjuk fel írásaikat – nem pusztán pozitív adatbányaként, hanem emberi lelkek megismerésére. A *tanulót* tekintve, azon az állásponton va-

¹³ V. ö. pl. oly jellemvizsgálatot, minő Groethuysennél látható: Philos. Anthropologie, 1931. 8-31. lk.

gyünk, hogy az írói életrajzokat is ápolni kell, és nem szabad átlagosan, lexikálisan elszürkíteni azokat, – az írói alkotások *esztétikai* szemlélete, avagy a „műfajok” hiposztazált életrajza, elvont fejlődése nem kerülhet túlságosan előtérbe. A pedagógiai céltűzés autonómiája itt ép arra utal, hogy ne az absztrakt irodalomtörténet és elmélet szavát tartsuk egyedül irányadónak, hanem azt, amit a *tanuló* fejlődése kíván. Ugyanez áll a történeti kút-főolvasmányok kiválasztására is (ld. 20. §.). A tanulót a nagy előretörések, az egyéni „pályák”, és sorsok minden-nél jobban megragadják.

Érdekesek a szándékok, tervek, motívumok lappangó, előretörni készülő állapotukban: ezek „érzületek”. Itt Herbart helyes pontra és szóra tapintott rá. Az érzületek valóban nem érzelmek, hanem lappangó-feszülő motívumok, tehát az *akarat* kiindulási alapjai. Itt kifejezetten utalunk arra, hogy a gyermek eredetileg nem theoretikusan eszmélő, vizsgáló és kutató, hanem *akaró lény*. Amidőn egy-egy egyéni életrajzot „érdekesnek” talál, annyit érez ki, hogy neki is, mint *akaró lénynek* lesz esetleg hasonló szerepe az életben. Tehát sok tanár bosszúságára nem theoretikus, azaz *tárgyi* érdeklődés feszíti a tanulót, hanem titokban az akarat érzületi alapjait érlelgeti magában: aktuális és ad hoc „érdeklődése” közepett érzületvilágában mélységesen forrong. A Herbart által igen kiemelt *szimpatetikus érdeklődés* annyiban több, mint theoretikus érdeklődés, amennyiben a tanulóban keletkező visszhang önmaga érzületi felépülését jelenti, a tanuló tehát befelé aktív. Az a tanuló, aki „pusztán sokat szeret olvasni”, nem pusztán receptív, befogadó, hanem ép ellenkezőleg erőteljesen aktív és alkotó, t. i. *önalkotó* munkában van. A gyermeki egocentrikus érdek itt is megvan: egy történeti-emberi világból a *maga* énjének alkotó lehetőségeit fürkészi ki, önmaga alakulását keresi.

8. A TANULÓ ÉLETKÖRÉNEK KITÁGULÁSA ÉS A FELELŐSSÉGÉRZÉS EMELKEDÉSE.

A tanuló egocentrikus lény általában, érdeke ugyanis az, hogy ő maga fel tudjon növekedni s tudjon majdan érvényesülni. Ez még nem önzés, és elzárkózás „altruisztikus” cselekedetek előtt, hanem csak az ego primátusa, amikor is elsősorban magával hoz vonatkozásba mindent. Ily önközpontú életfelfogás a gyermeknél egészen természetes. De 1. minő az az életkor, amelyet maga körül lát, illetve látni hajlandó?; 2. minő az az életkor, szociális szféra, amelyre hat, illetve hatni hajlandó? Az első az észrevett, látott, tudott milieu, a második az igényelt *hatáskörnyezet*: egymással vonatkozásban vannak és párhuzamosan is fejlődnek, a kicsiny, szülői háztól szét a „nagyvilágba”, az emberiség életének képe felé, *folyton tágul* a milieu képe. Nézzük meg a fokozatokat.

I. a) A *személyes és homogén* jellegű környezetek között először a *szülői ház* képe jelenik meg a tanuló előtt. Ez egy „tudott” milieu és egyben „hatás”-milieu is: ez a tanuló otthoni világa. Alapvető ez, innen indul a gyermek, itt szerzi meg értékelő alapnézeteit, az otthon szemszögéből nézi és ítéli meg a világ dolgait. Személyes erők: a szülők állandóan ellenőrzik a gyermekeket. Rendkívül fontos ez a későbbi életre: az otthoni környezet feltűnően homogén világa mindig fixpont, kiindulási alap marad. A tanuló lelki finomságát elsősorban a „gyermekszoba” adja meg stb., – oly tényező, amit aligha pótolhat más, későbbi tanulságok sora.

b) Személytelen és heterogén milieu egy nagyvárosi túlnövekedés esetén: „az utca”, (v. ö. Tews: Grostadt-pádagogik, 1912). A proletárgyermekek sorsát sokban ez határozza meg. A szülők keresnek, szinte állandóan távol élve otthonuktól. A gyermek ellenőrzés nélkül marad, „idegen”, merőben anonim környezetben teng-leng s úgy ahogy eltájékozódik az élet felől. Rideg e környezet jellege, s áttekinthetetlenül zavaros, a gyermek lelke is rideg és üres lesz.

c) Első kitágulása az otthoni környezetnek a *rokonság és ismerősök köre*, Ez alig észrevehető a gyermek előtt: a gyermek időnként megsokasodni látja az otthon körét; rokonok, ismerősök – átlagban – szintén személyes és homogén milieut jelentenek a gyermek számára, de már felcsillan egy-egy idegenszerű vonás is az életből. A gyermek olykor ráeszmél erre.

d) A *szülőföld* (falu, kisváros, hazai táj) még mindig átlagosan személyes; az emberek még szívélyesen érintkeznek, szemmel tartják, ellenőrzik egymást. Ha nem is az emberek ismerősek, de ismerős a típus, ember és életmód típusa. Az alföldi gyermek nem hall kikötői népségről, nem lát nagyvárosi típust. Ez tehát még személyes, de már kezd egyre erősebben heterogénné s áttekinthetlenné válni.

e) az *anonim-tömeges* környezet: a *nagyváros*, áttekinthetetlen a gyermek számára. Immár átlagosan ismeretlenek az emberek. Kölcsönös ellenőrzés nincs, vagy alig van, az érintkezés hideg, tartózkodó, sokszor üzleti. Ez a környezet immár alig törődik „egy idegen gyermekkel”, bensőleg közönyös. E környezet nagymértékben heterogén. Íme, ezek a közelinek számítható környezetek, A gyermek szubjektíve érzi, hogy egyben-másban mégis közel esnek hozzá e környezet eseményei, s esetleg hatnia is kell majd erre a környezetre.

II. A távolabbi környezet átlagos képei már éppen nem közelről tárulnak a tanuló elé:

a) Az *flországróV* mégis gyakran hall a gyermek, szüleitől, ismerőseitől értesül aktuális „sorsdöntő” események felől, melyek „az” országot érintik. Ámde rögtön látható, hogy ide, erre a távlatra, már *nem a köznapi élet-tapasztalat emeli fel a tanulókat*, hanem elsősorban a nemzeti irodalom és a történelem. Ez mutatja be, sok-sok érdekes részletből leszűrődően, az igazi *sorsközösség* gondolatának a jelentőségét. Lassan felhangzik az érzés: „Itt élned, halnod kell!” Ez az érzés már valódi, történeti érzés. Valahol mindig a földben van legyökerezve a lábunk, és a sorsunk ettől a földdarabtól függ.

b) Ugyanebbe a „távolabbi” környezet-kategóriába esik, az országgal összefüggően, „*a mi népünk*” élete. Ebbe a környezetembe is beleérzi magát a tanuló, hiszen már a nyelve hozzákapcsolja. S mi minden kielemezhetetlen érzéshullámot áraszt az anyanyelv! A népből a „*nemzet*” fogalma fog kikristályosodni, mondanunk sem kell, kiváltkép a történelem révén.

c) Ugyanehhez esik közel *az a réteg*, melyhez a tanuló tartozik életformája szerint. Kissé homályos olykor előtte, hogy társadalmilag hova tartozik, de sokszor rá kell erre is eszmélnie. Azonban *térbelileg* sok réteg van együtt, úgyhogy ez a rétegbeli környezet éppen nem mindig domborodik ki világosan a tanuló előtt.

d) Igen erősen kidomborodik a *maga vallási környezete*, egyháza; a vallásórákon külön is ülnek; főleg azonban a bensőség, a lélek élete tárul itt fenn.

e) A kultúrkör (nyugati kultúra) és az emberiség mint környezet, igen távolesők a gyermek, sőt a felnőtt számára is. Itt szinte minden „messze van”, hiszen nem gondol sokat a szomszédos államra sem. Alighanem pusztá látszat az, hogy a gyermek „humanitásérzése” kiterjed egyáltalán az emberiség szolidaritásának gondolataig.

Bárminő gyorsan vázoltunk is fel 10 féle milieu-fajt, melyek egymásra rakódnak, egyre távolabbi körben, látható, két csoportjuk van: az egyiket látja, szinte maga körül érzi a gyermek, a másikat csak *rágondolva* sejti meg. Ez az utolsó csoport az, amelyet a földrajz, a nemzeti nyelv és a történelemtanítás – főképp az utóbbi – tár fel a gyermek előtt. Milieujét illetőleg a tanuló szemhatára folytonosan tágul. Az, ami kezdetben távoli és idegen, csakhamar nem lesz azzá. Végül is „*az egész emberiség*”, az univerzalizmus is kezd előtte legalább érthető alakot ölteni.

Mi eme milieu-tágulás főhatása? Először is a tanuló szűk, otthoni és gyermeki partikularizmusát elhagyja, kiemelkedik a kicsinyes életcélok világából. Egy művelt középiskolai érettségisnek már módja volt bejárni a nagy-

világot – történeti átgondolásban. Határozottan döntő ez a történetpedagógiai szempontból, mert végre kialakult a történelem által egy szélesebben látó *történelmi elit* sorsnézése, illetve megeredt az, amit történelmi érzéknek, és történelmi életperspektívának mondunk.

Igaz, ez még csak látás, felfogás, mely csak esetleg vezet tudatosságra. De nemcsak, centripetálisan, érezzük, hogy távoli események is *hatnak* reánk, azaz messze van határa annak, amit azonos, vagy hasonló *sors* fűz össze (sorsközösség érzése), hanem érezzük, hogy, centrifugálisan, mi is tartozunk egy szélesebb körnek valamivel. Ez nem más, mint a *felelősségérzés* táguló körben való emelkedése. A történelmi elit széles élet-távlatra nem csak „tud” más, távoli életkörükről, hanem felelősnek is érzi magát távoli eseményekért is. Ez ma még nem tömegkultúra, sőt – sajnos – ma még keveseké, a pedagógiai cél mégis ez irányba mutat.

A *mai* életkörnyezetek mintegy egy síkban, egymás mellett, horizontálisan vannak. Már az is eredmény, ha egy ország fia állandóan és melegen tud idegen ország iránt érdeklődni; azaz ha szűk egocentricitásából enged. A történelmi oktatás céljában azonban még messzebb megy: a horizontális milieuk rajzát történelmileg mélyíti, a más visszavezeti évezredek alapjaira. Így múlt-képek által *mélységet kap* a jelenkori milieuk rajza. A történelem a milieuk átérzésében a harmadik dimenzió. Dilthey gyakorta szól egy „geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeiten”-ről: oly *társadalom* rajzáról, amelynek állandóan ott van a *harmadik* dimenziója, a történetiség is. Jele ez annak, hogy Dilthey százada megszüntette az egyoldalú látást. Új universum tárult fel: a történetiség universuma.

9. A TÖRTÉNETI FOLYTONOSSÁG TUDATÁNAK KIALAKÍTÁSA

Láttuk, hogy a tanuló kezdetben anakronisztikusan gondolkodik „korok” nincsenek, s ami érdeklő az az általános emberi, s annak életsorsa. Ő maga még elgizgetel-

ten, „csak”-jelenben látja magát. Nem látja a jelent, mint a múltnak *munkaeredményét*, nem is érzi, hogy a múltnak mennyit köszönhet, mivel tartozik őseinek. Meg kell tehát – az általános-emberivel való kapcsolaton túl – teremteni azt a gondolatot, illetve érzületet, hogy a jelen a múlt folytatása, eredménye, vagyis van *történeti kontinuitás*. Ez nem pusztán elméleti belátás, leszögezett tantétel, hanem szemléleti eredmény, aminek rendkívüli nevelői jelentősége van!

I. A történeti pedagógiának az az alapvető elve, hogy egy történetitlen ember csak töredék-ember lehet, nem lehet személyiség. Egy kifejlett *személyiség* csak olyan lehet, amelynek érzéke van a múltban megtett kultúr-munka iránt. *Szociális* ember pedig az, aki tudja, mit köszönhet őseinek, annak a régebbi társadalomnak, melynek tudását, javait, értékeit örökségként megkapja, élvezi és továbbfejleszti. Egy szervesen továbbépítő ember csak az lehet, aki a múltat becses örökség forrásának tartja, és megbecsüli. Egy jövő-építő ember csak az lehet, aki nem indul a jelenben pillanatnyilag, mechanikusan ráragadt célgondolat alapján, a jelenből a jövő felé, hanem – a jelen csak eszmélés és akarat elhatározás továtűnő időpontja lévén – a jól értékelt és átvideált múltból halad a jövő felé. Kultúrtartalom nem élhet meg az emberben másképen, csak történeti életperspektíva alapján. Mindezek a tételek mutatják, hogy a történeti múlt megbecsülése és munkafolytonosságának átérzése egy *egész pedagógiai rendszernek válik lényeges tagjává*, a „történetiség” nem más, mint széles életperspektíva: múlt-, jelen- és jövőperspektíva együtt; és egyúttal egy érzületrendszer is a maga, elevenen ható erejével.

Azok az értékek, amelyek elvont értékelméletekben élnek, nem igazi hatóerők, melyek embereket és tömegeket mozgatnak; ezek rendszeren csak formalisztikus jellegűek (v. ö. Kornis, A kultúra és az értékek formális jellege. Athenaeum, 1933. U. az. A kultúra válsága, 1934. 108–118.). Azok az igazi irányító, nemzeteket és korokat megragadó értékek, eszmék és célok, amelyek történeti

jellegűek, történeti perspektívát és munkaprogrammot nyújtanak. Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy *a nevelés egyik főcélja a történeti ember kialakítása*. Ezt kell látunk itt állandóan magunk előtt, s azért nem beszélünk folyton csupán történet-, tanításról”, didaktikáról, intellektuális felszereltségről s történeti erudícióról, mert többről szólunk: történeti nevelésről, történeti pedagógiáról, történeti érzületről, azaz az emberi jellem történeti motívumairól. És nem látunk éles különbséget lényegben az *örökkévaló* életfeladatok (sub specie aeternitatis) s a *történeti* életfeladatok közt (sub specie temporis), mert ezek is utalnak örök célokra! Különbség, élesen, csak akkor tárulna elénk, ha a merő pillanatnyi időszerűségre (sub specie actualitatis) helyeznők a hangsúlyt, holtott ép ez ellen tiltakozunk, éppen a pusztá jelent akarjuk legyőzni a történeti idővel s az örökkévalósággal. A csak-jelenben élőt akarjuk ebből a szűkkörű pillanatra beállítottóságából kiragadni.

A küzdő, történeti ember nem tud egyszerre minden kérdést kézbe venni. Minden kornak *fő* életproblémái vannak, melyek összecsendülnek egy *kor-diapazonban* (Lamprecht kifejezése; de nem az ő értelmében vesszük.) A kor eszméje, főiránya ez. S lehet-e ez alól felszabadulnunk, midőn visszaéljük magunkat a múltba? Nem. Igen jellemző, hogy a liberalizmus százada, midőn végig kutatta a történetet, mindenütt voltaképp alkotmányokat nyomozott és bírált. A 19. század első felének minden mozgalma közel esik pl. Seignobos szívéhez, erre rezonál, s éppen e korra nézve kitűnő politikai történetíró, annál kevésbé az pl. a középkorra nézve. A 19. század második fele a *gazdaságtörténelmi* perspektíváé. Ez sem érthet meg minden kort. A 20. században kezdődik meg a középkor igazi, megértő szellemtörténeti szemlélete, ma valósággal felfedezzük újra a kort (v. ö. M. Szemle, 1934). Mindebben a hullámvásban van egy állandó vonás: *minden kor csak az iránt bír valóban érzékkel, aminek a diapazonja saját korunk egy erőteljes áramlatával összecsendül*. Íme, a jelenben az érdeklődés köre s iránya körül van írva.

Bizonyos szellemi rokonságot érzünk egy csomó korszak, vagy időszak iránt, más, közbeeső idők iránt viszont többé-kevésbé érzéketlenek maradunk. Ez adottsága a kornak, de a tanárnak is, ki a kor tudományos irányzata alól ritkán szabadítja fel magát. Ugyanezt mondjuk a tanulóról is: ez pl. ma az antik sportélet iránt magasabb érdeklődést mutat, ha azt eléje tárjuk. Az ókori alkotmányos küzdelmek őt viszont hidegen hagyják.

Mindezek után világos: mindig van egyes korok iránt kész, kinyitott figyelőszervünk, mert vannak „rokon” szellemű korok. Íme, megvan az alkalom a múltba – mint „rokon” irányú múltba – való visszatekintésre. A történet tele van részleges renaissance-okkal, ezek a történelmi érdeklődés tárt kapui. A múltban való visszatekintésnél nem szabad a korok rokonságától eltekinteni.

Hogy a didaktikában fogózó pontot nyerjük, ki kell indulni két történelmi mozgalom, esetleg két egész kor *rokonságából*. A tanuló rögtön fog rezonálni. Ez eljárás neve: *korösszehasonlítás* (v. ö. cikkünket M. Középiszk. 1909) s itt 3 eset van: 1. a jelenből kiindulva ehhez egy elmúlt kort (v. mozgalmat) hasonlítunk össze, 2. a múltból kiindulva vetünk összehasonlítás közben fényt a jelenre. Ezek a kiindulási, könnyebb eljárások, technikák. Már haladottabb fokhoz tartozik a 3.: két elmúlt kort vetünk össze, Példa a 2.-ra: a népvándorlást (tömeges népmozgalom) összehasonlítjuk a mai kivándorlással (*egyesekek* tömeges mozgalmá). Példa a 3.-ra: a népvándorlást, mint *hazát* kereső népek mozgalmát összevetjük a *vallásos motívumú* keresztahadjáratokkal stb. A tanár találékonysága finom művészeté emelheti e módszert. Miért nem *mindig* a jelenből indulunk ki? Azért, mert ha a tanulót ismerjük, tudjuk, a jelent sokszor époly kevésbé ismeri, mint a múltat. Tehát 1. az összehasonlításnak *nemcsak az az eredménye, hogy a tanuló jobban ismeri a múltat, (a történelmet), hanem mélyebben átérti a jelent is!* Ezzel a korösszehasonlítással lassan eltűnik a kezdeti anakronizmus is: így tudja meg a tanuló, hogy egy-egy „kor” *jelent* valamit, sőt sokat jelent. 2. Eltűnik lassan az

üres szóhasználat, a verbalizmus is, a tanuló egyre értelmesebb kapcsolatokban mutatja be, hogy érti, miről van szó. 3. Egyre mélyebben *átéli* a múltat, minden személyes élményévé kezd válni. – Ügyelnünk kell, hogy a jelennel való kapcsolás ne vigyen be zökkenőt a múlt tárgyalásába (pl. az olimpiai játékoknál nem utalhatunk egy ép izgató meccsre). Mindebből látható, mennyire nem elég a régimódi, pozitivista csak-előadás és -elmondás gyakorlata. Keresztül-kasul kell járnunk a jelent és a múltat, százféle összehasonlításban.

Az intenzív történeti átélés és korösszehasonlítás után következik a *történeti perspektíva* széleskörű kifejeződése. Lassan kezd a tanuló *minden* kor és mozgalom iránt érdeklődni, azaz a történet iránt. Megalakul egyetemes történeti látása. „Jede Epoche ist unmittelbar zu Gott” (Ranke). Lassan rá jő a történetet tanulmányozó, hogy egy kor nemcsak *egy* másikért van – pl. a jelenért, – hanem *minden kornak megvan a maga értéke*, amely érintkezik egy korfölötti örökkévalósággal. Nemcsak transzcendensen látunk, amidőn egy valami csak egy másikért van, hanem kor-immanensen: egy kor magában, önállóan is sajátos, pótolhatatlan, magában való érték, sajátos történeti helyzete van, történeti célja, elhivatottsága, és így mindeniket meg kell, mert meg lehet becsülnünk. Eltűnik a jelenközpontság igénye: az a gondolat, hogy minden kor éppen csak miértünk érkezett el, és mi sem csak önmagunkért vagyunk, vagy éppen csak egy most következőért: minden kor az örökkévalóságnak is tartozik. Ime, így észrevétlen jutunk az örök elkötelezettség gondolatához – történelmi alapon. Az enemű lelki beállítottság – történelmi univerzalizmus – páratlan nevelő értéket rejt magában, kiragad a mának és az éppen ránk váró holnapnak szűk értékperspektívája alól, felemeli a lelket, a jellemet magas, világtörténeti nézőpontok magasságába – oly feladat, amelyből az iskola annyit éreztet meg, amennyit tud.

Minden korszak továbbá az előzőnek – és az *előzőknek* – a vállán áll. Ez a fokozatos előrehaladásnak kötelességérzését fejleszti a lanyha életfelfogás, a *laissez*

passer, a *quieta non movere*, a tunya közömbösség hajlamával szemben; történeti attitűd ez, mely éppen nem csak vakon, mereven és passzívan konzervatív attitűd. II. Mindezek után jó a *kultúr munka*, mint eredmény megbecsülése. Átéljük ugyanis a történeti életcélokat, a kultúr munka folyamatát, végül az eredményt is; a kultúrát, a kultúr javakat, az államot is beleértve, melyről kiderül – történeti tárgyalásban, – mennyi áldozat, küzdelem van mögötte. Mi sem természetesebb, mint hogy ily módon a tanuló – átélvén a kultúra munkafolyamatát – maga is gazdagabb lesz 1. kultúrában és 2. kultúr képességben. Ez utóbbi formális elem ép oly fontos, mint az előbbi.

Vége is összegezzük az új, szintetikus történettani-tásnak programját. Az eddigiek szerint: a történettani-tás nem a múlt puszta ismeretébe vezet be, hanem nevel is, fejleszti a kultúra javai iránti megbecsülést (a kulturális érzéket) és egyre kultúr képesebbé teszi a tanulót, aktívabbá és egyetemesebb szempontúvá teszi benső, személyes átélés alapján.

tehát pl. a szóban forgó megye (a megye) Zalamegye 1235-ben. „A király” ezt és ezt tette, ez is annyit jelent – ez és ez a király ekkor és ekkor tette. így azonban *a saját-szerű (szinguláris) tényeknek végtelen sora áll előttünk, és minden ténynek végtelen sok az oka is!* 1789 okt. 5.-én kivonult a párisi nép Versaillesba. Ennek nemcsak az aznapi „közhangulat” volt az oka, hanem a rossz termés, a nyomor, a politikai gyanú (hogy a király csapatokat vont össze stb.), és ezer más ok.

A történész a tény és ok-rengetegben *kiválasztást* eszközöl, – csak *rámutat* egyes, kiemelkedő tényekre – az ép a történelmi intelligencia mutatója, hogy a történész mely tényeket és okokat emeli ki.

Négyféle működő okfaj, tényezőnem van: 1. geográfiai, 2. népbiológiai, 3. gazdasági és 4. lélektani. Ennek részletezésére itt nincs terünk (ld. tanulmányunkat: A szellemtörténet stb., Századok, 1931). A tényezők egyöntetű, gépies áttekintése nem elég, kell egy szemszög (*aszpektus*), amely alatt ép az illető esemény *leglényesebb* okaira tudunk rátalálni. E téren sablon nincs (ld. Szellemtörténet, Ped. lex. II.), *eleve* nem határozhatjuk meg, melyik tényezőre esik a súly. „A modern szellem-történelem – írja Kornis Gyula – hajlamos arra, hogy egy-egy kedvelt eszme érdekében stilizálja a történelmi adatok valóságát s a fejlődési vonalak arányait eltorzítsa” (Előszó Fináczy: Nev. elm. a 19. sz.-ban c. művéhez). Amint a történelmi materializmus csak a gazdasági tényezőt hangsúlyozta – derűre-borúra, minden korra nézve, úgy a szellemtörténelem megint csak *eleve* hangsúlyozza a lélektani tényező túlsúlyát, primátusát minden dologban? A gyakorlott történész tudja, hogy *legtöbbször* – avagy ha tetszik, csaknem mindig – erre esik a súly, de hogy elvileg mindig és minden mozzanatban, azt már aligha állíthatja *eleve*.

De ha nem kell aggódnunk amiatt, hogy a szellem-történelmi szempont (aszpektus) minden mást kiszorít, akkor magunk szívesen hangsúlyozzuk: a *szellemtörténelem*

elsősorban vezet az *emberi* történet mélyére. Szélesebben, gazdagabban és mélyebben látjuk az ember világát.

A *mai* szellemtörténet elfordulást jelent (kivált a német irodalomban) a politikai történelemtől, szívesebben érzi magát közel a régebbi stílusú művelődéstörténelemhez. Nézetünk szerint (v. ö. Századok, 1913) a művelődéstörténelem nem is lehet igazában más; történetileg véve azt vesszük észre, hogy az tódult ide, ami a politikai történelemből kiszorult. Mindkettő, szellem- és művelődéstörténelem tehát legalább is jórészen *apolitizált történelem*. Ez ismét ferde irányba vezethet: a történet ily szemlélete kispolgárvá és apolitikussá tenne. A mi magyar történetünkben ügyelnünk kell a politikai szempont meghagyására is. Hazánk évezredes küzdő ország volt, szélén éltünk a Nyugatnak, egy válságövezet meredélyén, a politikai történelemnek nálunk háttérbe szorulnia nem szabad! Ez azonban egy tisztán átgondolt szellemtörténelemnek nem is lehet a programjában.¹⁴ Szellemtörténelem és politikai történelem *nem* ellentétek;¹⁵ az előbbi egy gazdag szempontforrás, az utóbbi egy tartalom, egy tárgy rész, t. i. az államélet történelme. Amaz megtermékenyíti ezt, nem pedig háttérbeszorítja.

Az ú. n. pragmatikus történelem 1. nem volt tekintettel – eredetileg – minden tényezőre, okfajra, pl. a földrajzra, vagy a népbiológiára. 2. Tévedés volt azt oknyomozónak fordítani le. A történetész mindig kiragad 2-3 jelentősebb okot, közben elmellőz igen nagyszámú okot. A „pragmatikus” történelem jobbára csak egyféle okot ragadott ki, a történeti cselekvőnek (pragma = tett) a lélektani okait, azaz főképp a cselekvés lelki indokaira, illetve *indítékaira* ment vissza. Helyesen tehát „indítékokat nyomozó történelemnek” kellene azt mondani. Ha ma a történetész az indítékok, lelki rúgók iránt érdeklődik, ak-

¹⁴ Weniger (185, 1.) igen erősen hangsúlyozza a szellemtörténet szerepét, mégis ezt mondja: „A szellemtörténelem a tanítás tárgya, ez azonban *tartalmazza* a politikád és kultúrtörténelmet” ...

¹⁵ Ld. Ember I.: Szellemtörténet és történettanítás. Tan. Egy. K. 1933.

kor voltaképp az emberi jellemben kutat, tehát karakterológiai, egyén-lélektani okok terén, s így „jellem-nyomozónak” is mondhatjuk az említett történetfelfogást. Íme, mily szűk területű ez az ú. n. oknyomozás! Igazában csak az egyén és lelki rúgói érdeklík.

Kérdés mindezek után, vajjon valóban a pusztasági kapcsolatok terén nyomoz-e a történész? Ha megnézzük a gyakorlatot, azt látjuk: az ú. n. oknyomozás *mindenütt a háttérben marad*, hiszen *egy* ténynek is végtelen számú oka van. Az úgynevezett „kondicionalizmus” álláspontja hangoztatja, hogy az okok mind egyenrangúak és semminő ésszerű alapunk nincs 2-3 ok kiválasztására. Továbbá, ha elbeszélünk ésszerűen valamely eseményt, akkor annak mozzanatai közt ami előbb esik meg, az *rendszerint* ok is; de nem mindig, (hiszen „post hoc ergo propter hoc” téves következtetés). Az előzmény és a következmény *időrendben* vannak, s az előadás során is *időrendben* jönnek egymás után. Íme, az okok végtelensége és az időrend szinte automatikusan kikapcsolják a kifejezetten oknyomozó eljárást. Már az elbeszélés rendje rámutat átlagosan tények és okok sorára. Amit elmondunk, azt már ki is emeltük, mint tény, de mint okot is. Íme, ez a való tényállás a történelmi előadásban.

II. Azonban éppen nem az okok érdeklík a történészt, hanem valaminek az *értelme*, jelentősége (Sinn, jelentmény.) Mi az Arany Bulla oka? Ez érdekes, de még inkább az, hogy mi az értelme, a jelentősége – a további időkben, illetve a magyar történet egészében. Az oknyomozás mindig retrospektív, a *jelentés* vizsgálata ellenkezőleg prospektív, előre is tekint az *egészre*, a történelmi időkre. Itt érkezőnk el ismét a történelmi *megértés* fogalmához.

A történész a történetet *célösszefüggésekben* látja elsősorban. A magyar történet egy évezredre szóló egész, amelyben mélyen húzódo célösszefüggések vannak. Az igazi történelmi látás mindig egy célösszefüggés szerinti egészet (teleologikusan strukturált totalitást) lát maga előtt. Történelmi megértés annyit tesz, hogy átlátjuk, mit *jelent* valami egy célösszefüggésben lévő egészen belül,

egy egészhez képest! Tehát a megértés: cél szerinti, teleologikus belehelyezkedés egy totalitásba. Ha valamit „megérttem” a történelemben, tudom, hogy az *egy egészhez képest mit „jelent”*. Tudom pl. hogy Széchenyi mit „jelent” a 19. századi fejlődésünkre nézve. Tudom, hogy Rákóczi felkelése mit „jelent” a 18. századra nézve – sajátos, a jelentés mennyire előre néz, nem pedig rámutat egyszerűen egy közvetlen antecedensre, okra, előzményre.

A történelem szellemi tudomány-jellege is itt tárul fel: sohasem elsősorban oknyomozó, hanem mindig jelentés-nyomozó. A megértés tehát egy egészre vonatkozik; ami „jelent” valamit, az mindig egy mozzanata egy egésznek (teleológiai struktúrának). A „jelentéssel bíró” egész: egy korszak összefüggő eseménysora (fejlődés), egy „nép” története stb., tehát a történeti megértés mindig egy *tárgyszintézisre helyezi a súlyt*.

III. Minden ily, történeti jelentés mögött végül is a történet végső céljai és értékei rejlenek: egy egész értékrendszer. Ehhez *viszonyítjuk* a dolgokat (értékeláció: Wertbeziehung, Rickert), ehhez mindent hozzámérünk, azaz: *történelmileg értékelünk*. E röviden jelzett elméletről, mely ma Rickert óta klasszikussá vált, fontos történetpedagógiai szabályok következnek. A pozitivista azt mondta: nem szabad értékelnünk. Értékelés nem lehet történész dolga egyáltalán. A fent ismertetett történetfilozófiai idealizmus viszont azt állítja: nem lehet nem értékelnünk, sőt ép értékelnünk kell. A végső értékalapokat nem mi dolgozzuk ugyan ki, (t. i. az értéktan ügye ez), de ez nem zárja ki, hogy ne értékeljünk, sőt kötelez arra, hogy egy értékvilág tekintetbevételével értékeljünk. A szintetikus felfogás ugyanezt mondja. A kultúra értékes emberi munkaeredmény. Midőn átéljük az értékek felé tévő történeti munkát, magunk is értékérzővé és *értékelővé* leszünk, s ez által értékgazdagabbak is. A homo naturalisból így lesz homo culturalis.

Le kell végre szögeznünk: a történelem az, amely a vallástan mellett elsősorban tanít meg értékelni. A tör-

ténettanár, de facto mindig és szüntelenül értékelt és értékelt: egyes emberek cselekvését, államokat, alkotmányokat, hadjáratokat és békekötéseket, művészi és gazdasági irányzatokat stb. Ily történelmi értékelés felemeli a növekvő ifjakat a világtörténelem széles távlatába, s az emberiség küzdelmei láttán nemcsak azt tanítja meg látni, ami kényszerűség és sors, hanem azt, ami valódi, időt álló, történelmi értéknek bizonyult. Ezek az értékek konkrét és tartalmi értékek, és a formalisztikus értékek mellett, örök tanulságok. *Ezért* állítható ma is: *historia magistra vitae*. Nem a részletek megfigyeléséből épülést szerző pusztá ügyes gyakorlati ember nő ki a történet látványából, aki kivonta a helyes indítékok után jövő siker szabályait, hanem a nagy, történelmi problémákkal küzdő, univerzálisan látó és örök értékekért hevülő ember. Ennek pedagógiai jelentősége kétségtelen.

III. A történelmi értékelés közepett sarjad a tanuló *érzúlete*, ez, mint lappangó-feszülő motívumok szövődéke, ép a tanuló *jellemének lesz a magva*. Az, ami akarás, indulás, célratörés bennünk, nem pusztá „választási cselekmény”, ahol pillanatnyi erőküzdalem folyik aktuális motívumaink között, és egy erőparallelogramm mechanikája szerint, végül is a döntésben, elhatározásban kiküzdí a lélek a legerősebb motívumának a győzelmét, hanem több ennél; állandó komponens jelentkezik: egy *érzúleti alap* a jellem mélyén. Ez a jellem magva. Készen van benne az akarat ősforrása. Az akarat, legtöbbször, nem a pillanatnyi aktuális rugók, aktuális motívumok pusztá eredője, hanem a jellemben állandóan ható érzúleti alap aktualizálódása, a potenciális motívumok aktuálissá erősödése, „kiváltódása”. A cselekvő személy magva, a jellem tehát érzúleti alapon nő ki, s ha jó a nevelés, úgy az értékelési konvulziókból erőteljesen ered meg. A történelem tehát – mint Rickert előtt látta, érezte Herbart, – voltakép *nevelő tárgy*, jellemképző tárgy, mert lerakja a történelmi értékelés az egyéni jellem „érzúleti” alapjait. A történelem, végül is látjuk, sokkal kevésbbé *oktatás*

IV. (*Gesinnungsunterricht*), mint inkább nevelés (*Gesinnungs-erziehung*). Történet-, tanításról¹⁴ beszélt a pozitivista század. Látjuk, ép a pedagógiailag lényegeset takarta el ezzel.

11. A TÖRTÉNELEM, MINT A SZOCIÁLIS (ÁLLAMPOLGÁRI) NEVELÉS ALAPJA.

Alig képzelhető el más tárgy a történelmen kívül, amely annyira meggyőzné a tanulót az önzés csekélységéről és alacsonyrendűségéről. Mindenféle *kollektív jelenségeket*, tömegáramlatokat, hatalmas szellemi, politikai és gazdasági (kor-)áramlatokat lát a tanuló, mely az egyént sodorja valamely irányban. Viszont az egyén túlságos elkollektivizálásával, porszemmé degradálódásával szemben ott vannak a nagy történelmi héroszok. Ezek tettei láttán az *egyéni felelősségérzés* döbbenetes nagysága áll a tanuló elé: íme, ennyit lehet tenni! És ha rosszul tettem, évszázadok adják meg az árát.

Kézenfekvő és röviden is említjük: a tanuló mindenütt *nagy történelmi közösségeket* (népeket, államokat) lát szüntelen maga előtt: Herbarttal szólva, „az érintkezés nagyobb viszonylatait”. Herbart, kinek a szociológia (főképp a társadalomlélektan) nem keveset köszön, kiérezte, hogy népek, államok, történelmi sorsának, akcióinak szüntelen látása eredményez „társadalmi érdeklődést”, azaz fejleszt *szociális* életperspektívát. A nagy történelmi közösségek nem is ragadhatók meg másképp, mint évszázados életritmusuk szemlélete, *történet szemlélet* (hisztóriognózis) által. Az ép a mai technikai korszak, s individualista életfelfogás egyik tragikuma, hogy egy pozitivista, mikroszkopikus látás egyoldalúságát nem vette észre s nem nevelt – *laissez faire* alapon nem is nevelhetett – a történelmi sors meglátására, nagy élet-, azaz sorsközösségek *szemléletére*. Ez a „szemlélet” nem egy rövidlejárátú aktus, mint egy fizikai tárgy szemlélete, hanem átvitt értelemben szemlélet: széleskörű, élmény sorokból összeverődő, „közvetlen” jellegű életlátás, ahol ezer történelmi részletadatból szűrődik ki egy kép, szintézis, a történelmi valóság-

ról. A technikai kor a részletre, a konkrét siker technikájára nevel. A történelem? Ép ezzel szemben a nagy, történeti életfeladatok vállalására, heroizmusra, áldozatkésziségre a történeti közösségekkel szemben. Szociális és történelmi életperspektíva egy tőből fakadnak.

Az állampolgári nevelés célja: 1. előkészíteni a tanulót az állami életviszonyok és célok *megértésére*. Mivel az állam „évszázadokban gondolkodó”, történeti közösség, a történelmi oktatás kiválóan alkalmas annak megértetésére. Az államcélok fokozatosan bontakoznak ki, s az állam történelmi szemlélete alkalmas arra, hogy bemutassa az állami célok *szükségességét*. Ez vezet az állampolgári nevelés 2. feladatára, az állam belső, meggyőződésszerű *igenlésére*. Ez természetesen nem domborodik ki, mint valami tanítás, sőt „természetszerűen adódik”, spontán meggyőződéssé válik. Az állam megértése, az állam igenlése után következik 3. *az állam szolgálatára való hajlam*, odaadás kifejllesztése.¹⁶ Ez sem pusztán oktatás, nem egy államtan tanításából következik, hanem az állam történeti feladatainak eleven átérzéséből. A cél tehát „az államnak tulajdonképeni értelmét felfogni és azt beépíteni az egész személyiség érzületvilágába” (Spranger).

Az állampolgári nevelés tehát az *érzület* nevelése, speciálisan az „állam iránti érzület” (Staatsgesinnung) kifejllesztése. Ennyit vállalhat a középiskolai oktatás, azonban egy államtan tüzesebb ismertetése már kívül esik a középiskola feladatkörén. Az iskola *csak előkészíti* annak alapját – legalkalmasabban ép a történelemben.

Nehézség a) az, hogy a tanuló saját, *egyéni élet-szférája* (szociálszféra, látási és hatáskör) kicsiny az államhoz viszonyítva: a köznapi élet megfigyelése kevésbé alkalmas arra, hogy az állami élet nagy feladatait megértessük. Az egyéni életcélok is szűkkörűek az állam évszázados perspektívájú életcéljaihoz képest. Közvetlen ráfigyeltetés az élet jelenségeire tehát nem elégséges.

¹⁶ V. ö. Spranger, Volk, Staat, Erziehung. Ges. Reden u. Aufsätze. 1932. 77. 1.

Nehézség b) az, hogy az állam nem első, hanem másodlagos szervezet, t. i. az állam támaszkodik vagy helyi közösségekre (territórium), vagy nemzetekre, s az élet történeti céljai eleve, elsősorban ezekben a közösségekben élnek, s jegecesednek ki. Az állam *átvesz* bizonyos célokat, melyeket különösen hordoz és garantál (kül- és belpolitika; itt főképp törvényhozás és igazságszolgáltatás stb.). De az állam – az első szemlélő előtt – tulajdonképp távoleső hatalmi szervezet, mely mindenekelőtt két dolgot ambicionál: az állam-*terület* védettségét, sértetlenségét és belül a *rendet*. Ez a kettő – a kis tanuló szempontjából – szürke problémának tűnik fel, és nem lelkesíti őt, hiszen adottságnak tartja, ami „magától” fennáll, hiszen őseitől készen kapta. Spranger szerint¹⁷ a következő mozzanatok emelkednek ki az állam problémájában és ezeknek ki kell domborodniuk a tanításban: 1. az országhoz, a *földhöz* való hűség, 2. a *hatalom* akarása, 3. a *jog* tisztelete, 4. a *néphez* (nemzethez) való hűség, odaadás, 5. a *kultúrunka* közössége. Ezeket kell meggyökereztetni a tanuló lelkében. Kerschensteiner (217. 1.) az állampolgári nevelést erkölcsi nevelésnek tartja, első követelménynek az igazságosság akarását, állampolgári „alaperényeknek” (223. 1.) pedig az *erkölcsi bátorságot*, az önzetlen *jóakaratot* és a (szociális) *felelősségérzést*.

Valóban az állampolgári nevelés nem pusztán oktatás és képzés, hanem jellemnevelés, erkölcsi rugók fejlesztése és önálló feladatként alig képzelhető el, valamihez annak hozzá kell fűződnie. Az állampolgári nevelés szorosan kapcsolatos a *nemzeti neveléssel*, a többi történeti *kultúr-közösségekbe* való beleneveléssel, és a *társadalompolitikai* (szociális) neveléssel. Mindezen téren nem absztrakt elméleteket, vagy példákat adunk, hanem a történeti *életsors* szemléletét közvetítjük.

A történettanítás megszabadítja a tanulót attól, hogy csak a jelenre korlátozottan nézze a dolgokat: megteremti

¹⁷ Id. ért. 81.1.

azt a szélesebb életperspektívát, mely a művelt ember jellemzője. Mi ez az életperspektíva? Az átlagember pillanatleny, *pillanat ember*, csak az mozgatja őt, ami ép jelen érdekköréhez tartozik. Képtelen arra, hogy szélesebb körök életkérdéseit teljességében átélje, tehát szűk társadalmi horizontú. Nincs meg benne az a mi-érzés (Wir-Bewußtsein), az a közösségi nézőpont, ami a nagyvonalú cselekedetnek sajátja. Tudvalevő, hogy a nagy cselekedetek nem egy nemzedék művei, nem is lehetnek azok. Feltételezik a nemzedékek kapcsolatát, munkaközösségét. Ezeknek a nagy feladatoknak már a *felfogása* is széles horizontot tételez fel, azonkívül feltételezi a feladat nagyságának *átérzését*. Így két feladatunk is van: a felfogás szélesítése, és az átérzés erősítése. Mind a kettő finom pedagógiai feladatot jelent. Semmi kétség, hogy a történész az első kérdés terén vezető tényező az iskolában: ő az, aki a világtörténet nagy kérdéseit a kezében tartja, és az irántuk való érzéket fejleszti. Nem egyetlen erő, aki az *érzéseket* fejleszti: itt együtt kell működnie másokkal.

Az „állami” iránti érzület (belső magatartás) fejlesztése könnyebb ott, ahol kisebb terület történetéről van szó: pl. Poroszország esetén, vagy Erdélyben (helyi történetek elmondása hatásos). Magyarország sem oly nagy, hogy egységes állam iránti érzület ki ne volna fejleszthető. Mindenekelőtt a *közös sors érzését* kell megteremteni: ezt a külpolitika, a háborúk sorsdöntő szerepének éreztetése hozza létre. Az államot egységes életégésznek mutatjuk be. Minden probléma évszázadon át közös, minden baj egyszerre szakad a nemzetre. Senki sem vonhatja ki magát a bajok alól, ezek az érzések lassan halmozódnak bele a tanuló lelkébe. Megalakul az az érzés, hogy egy nemzet minden tagja egy sorsközösségbe tartozik, tehát mintegy mindenki *sors-társ*. Ezt bővíti ki az a gondolat, hogy a nemzet nem mesterséges alakulat, hanem természetes, illetve történeti alakulás, tehát a kötelekeket nem lehet tetszés szerint változtatni, hanem az az átlagember számára adva van a születéssel, és így vállalni kell azt, amit a sors hoz, számunkra és a sorstársainkra. Ez az *élet-*

feladatok természetes közösségét fogja jelenteni, azt az érzést, hogy az emberi társadalom nem áll önkényesen változtatható, s ideiglenes „cél-egyesülésekből”. Ezzel az individualizmus káros alapját tesszük lehetetlenné, nem engedjük kifejlődni azt az érzést, hogy az ember ott élhet, ahol egyénileg neki egyszerűen a legkellemebb. Az emberi kultúra lehetetlen volna akkor, ha kiki a társadalmat csak a maga kedvére berendezhetőnek tartaná.

Egyes emberek számára lehetséges egy *individualista életberendezés*, de a tömegek számára nem. A mai társadalom tömegekből áll, tehát a tömegek kultúrájának szempontjai nem hiányozhatnak a középoktatásból. Meg kell értetnünk, hogy „itt élünk, halnunk kell” – ez a mondás nem csak költő ajkára való, hanem gyakorlati, szociálpolitikai elv, kivált ma. Az ily belátás, mely szerint az egyén alkalmazkodik a tömeges élet törvényeihez, tudván, hogy kiki egy sorsközösség természetes tagja, minden mai ifjúnak alapvető lelki felszereléséhez tartozik.

Egy állam elsősorban sorsközösség, csak aztán valami hasznos intézmény: t. i. biztosítja az élet zavartalanságát, és a kulturális fejlődést. Abból kiindulni, hogy az államnak mi a haszna, nem szabad, mert ezt nem is tudjuk egykönnyen körvonalazni, utilitárius cél kimutatása nem volna pedagógus eljárás. Azt természetesnek kell bemutatnunk, hogy állam van és lennie kell: ez a tanításnak nem tárgya, hanem mellékterméke; mindenesetre a sorok közül tűnik ki. A történeti anyag során előbukkan a különböző *államcélok* kérdése is: külpolitikai, belpolitikai, gazdaságpolitikai, kultúrpolitikai államcélok jelentősége példákban. Ha államtant tanítunk, akkor is hivatkoznunk kell és lehet ezekre a már ismert példákra.

A mi régi *gravaminális történetünk* sokszor tudományosan is hibás volt. Egy szempontból mégis volt hatása: érezette a magyar történet egységét, érezte a külpolitikai feszültség reális és nem egyszer sorsdöntő jelentőségét, bemutatta a kitartás diadalát, bemutatta a heroizmus értékét, és gyakorlati lehetőségét, a magyar élniakarás sokszor felemelő példáit. Ez akaratlanul és öntudatlan

állampolgári nevelés volt; a középosztály évszázados étizmususa nem egyedül a jogászi nevelés terméke volt, nem a populus Werbőczianus szakképzésének volt az eredménye, hanem a történettanárok csepegtették be már az ifjú szívekbe. Ez is egyoldalúságra vezetett, de mégis megvolt az állampolgári nevelés, szinte automatikusan, tantervek és utasítások nélkül. Ide visszajutni ma már nehéz, de részben még lehetséges, anélkül, hogy erőszakot tennénk a tényeken, melyeknek az egészén már nem tudunk oly mértékben gravaminális szemmel áttekinteni, mint egykor.

Az állampolgári nevelés szoros kapcsolatban van a nemzeti neveléssel. Mi a kettő közötti különbség? Az állam elsősorban *hatalmi*, a nemzet elsősorban szociális és *kulturális* szervezet. A kultúra szélesebb fogalom, mint a hatalom. A kultúra értékfogalom, a hatalom valóságfogalom, önmagában még sem nem értékes, sem nem értéktelen, hanem értékközömbös, azaz semleges. Az állam *maga* csak hatalom? Sohasem, hiszen értékeket is hordoz: védi a lakosság megélhetésére szükséges területet, védi és fejleszti a közműveltséget stb.

Ha az államot „magában” valaki csak hatalomnak mondja, miért lesz értékhordozó is? Azért, mert az állam egy-egy „közösségnek” életével szorosan összefügg, t. i. vagy egy szűkebb helyi közösséggel, minő egy táj, vidék, országrész társadalma, vagy egy nemzettel; ezek a közösségek történeti alanyok, és sajátos kultúrát hordoznak. Az állam ezeknek a közösségeknek mintegy a hatalmi irányban kifejlesztett szerve, és ama közösségek *érdekében* védi az államterületet, és fejleszti a kultúrát. Az állam a kultúrát nem önmagáért, hanem a közösségért istápolja. A nyers hatalom önmagában nem szeretetreméltó, *azért* szeretjük a hatalmat, mert a hatalom több érték szolgálatában áll. Kultúrállam végre is de facto nem nyers hatalom, hanem szociális és kulturális céloknak áll a szolgálatában, sőt – az állam a kultúrának ma már egyik legfőbb támaszává lett. Így ma azt kell mondanunk, hogy

az állam szeretete egyik legkiemelkedőbb érzés a népben, mely ha nem is tudja, de érzi, hogy szeretettel tartozik az államnak. Kétségtelen azonban az, hogy az értelmiség, épúgy mint a néptömegek, a nemzetet magukhoz közvetlenebb viszonyban érzik, mint az államot, t. i. a nemzetet szubjektíve *ők* alkotják, az államot is, azonban az velük szemben álló, korlátozó-fékező tényező is lehet.

A nemzethez tartozás elemi érzés, és mert a nemzet-életnek kiki közvetlen a tagja, érdeklődés a nemzet iránt spontán, ami az államról kevésbé mondható el: az iránta való érdeklődést inkább kell tehát élesíteni és fejlődését ápolni.

Mikor kezd az állam iránti érdeklődés kifejlődni? Nem korábban, mint 17 éves korban. Ennek lélektani okai vannak (v. ö. 8. §.).

A nemzeti sorsközösségnek életritmusa más, mint az egyéné, az egyén ad hoc idegenül érezheti magát. Az államnak a problémái nagyméretűek, az egyén itt is azt érezheti, hogy ő egész más körbe tartozik, mint az állam. És mégis találkozniok kell egyénnek, nemzetnek, államnak. Az állampolgári nevelés célja a *sorsközösségnek érzésével együtt* megteremteni az egyén lelkében *a problémaközösséget*, mely fennáll az egyén, a nemzet, az állam között.

Az a nevelés célja itt, hogy az egyén a maga élet-horizonjában kitáguljon, s egy, illetve több történeti élet-horizonba beletalálja magát; hogy az egyén már ifjúkorában átélje azokat a nagy életproblémákat gondolatban, amelyeket majdan cselekvőként kell hordoznia. A cél az ifjúnál még csak elgondolás, értékelés, csak a férfiú, illetve a nő lesz konkrét cselekvő.

Ez egész más, mint egy technikai kiképzés célja: az állampolgári *nevelés* nem cselekvési programot ad, hanem *érzületeket*. Az érzület fejlesztése kevésbé lehetett program a liberális kor individualizmusa körében, sokkal inkább azzá lesz ma, midőn a nemzetek és államok sorsa nehezebb lett.

12. A KULTURÁLIS MUNKAKÖZÖSSÉG GONDOLATÁNAK NEVELÉSE.

A nemzeti történelem szempontja nem zárja le a történettanítás horizon-tágítását. Az a történész, aki *régi* népek kultúrtelejesítményeinek örül, nem zárkózik el egyik *mai* nép nagy alkotásainak csodálata előtt sem. A szintetikus történelmi látás univerzális. Az ily történész nem ismeri a „merőben idegen” szót. Együttérzünk távoli népekkel, mint távoli korokkal is, elsősorban a keresztény kultúra egész életkörével, hiszen a tények mutatják ennek alapvető voltát és nagyságát. A tanulót így felemeljük egy, nemzetén túl is jelentős, *kultúrkör* kultúrközösségének magasságába. Ez is benne van a tanításban, ha nem is ép fejezetként a könyvekben. Minden, ami történelmi érték, kultúrérték, öntudatlanul kihat ránk a történelem lapjairól. Az a pedagógiai naturalizmus, illetve pozitívizmus, mely csak a tényeket látta, nem vette észre ez öntudatlan hatások érlelő és kiszélesítő szerepét. Lényegesnek csak azt látta, ami kauzálisan továbbmegy, „ami hat” (Ed. Meyer), s ez az, ami értékes is előtte. Nem vette észre, hogy a hatástól függetlenül is lehet valami értékes; sőt nemcsak az, ami megtermett egy kulturális értéket, de az is, aki azt célbavette. Íme, a szándéknak van iránya, s ha ez az *irány* értékes, értékes a szándék, és történelmi hordozója: a személy is. Értékes lehet egy kísérlet is, mely nem sikerült; de kitűzte és hordozta azt az értékes zászlót, melyet mások diadalra fognak vinni. Értékes tehát pl. a nem sikerült kereszteshadjáratok sora is, „eszményüknél” fogva, nemcsak hatásuk alapján.

Ha a tanulót bevezetjük, beleérezzetjük a történelmi értékek birodalmába, nem állhatunk meg országhatároknál. A művészettörténet, a vallástörténet, nem is kerülhetnek iskolában szóba országhatárok szerint stb. A történettanítás tehát, helyes alapon, nemzetközi értelemben is összekapcsoló tényező.

13. A TÖRTÉNELEM SZEREPE A TANTERVBEN ÉS A TANTERVELMÉLETBEN.

Ha csak néhány példára hivatkozunk is a legújabb korban, feltűnik, hogy a történelem tanításának igen különböző értéket tulajdonítanak. Oka a különbözőségnek az, hogy kiki mást ért történettánításon. A pozitívista J. Stuart Mill (1806–73) pl. St. Andrews-egyetemi rektori beszédében (1867) egyenesen tiltja a középiskolában a történelem tanítását: ez csak krónika, lexikális adatok sora. Így szól: „Ki tanult történelmet (és földrajzot) másképp, mint magánolvasmányok útján?” . . . Amint azokat iskolában taníthatják, értelmi képességeink közül nem gyakorolhat mást, mint emlékezetünket! „Melyik jólnevelt, s bizonyos szellemi fogékonysággal bíró ifjú nem tanulna meg a szükséges mértékben a *puszta történeti tényeket* (sic), – melyek általában elfogadhatók, – ha egyszerűen rendelkezésükre bocsátanánk egy történelmi könyvtárt?” Mill csak a munkásosztálynak szán (elemi iskolában) történettánítást, mert ezek – nem szerezhetnek be ily könyveket.¹⁸

Bain (1818–1908) Millhez hasonlóan ír: „Mínt hogy a történelem az átlagos neveltségű és tapasztalású embernek semmi nehézséget nem okoz, s emellett nagyon érdekes formája az irodalomnak (sic), ez elég ok arra, hogy a középiskolai, vagy college-i tanulmányok keretében sok időt *ne* vesztegessünk rája”.¹⁹ Mégis van bizonyos célja: „A történettánítás módszere abban a korban, mikor már tanítható, abban van, hogy módszeresen magyarázzuk a kormányzat és a társadalom körébe eső elemi tényeket és hatásukat”.²⁰

Ugyancsak tisztán az állampolgárnak hasznos ismeretként fogja fel a történelemtanítást *Spencer* (1820–1903); szerinte „az állami és társadalmi kötelességek” tanítására „egyedül a történelem foglal el kiváló helyet”.

¹⁸ J. St. Mill.: Ges. Werke, ed. Gomperz, 1869. I. köt. 216. L.

¹⁹ Neveléstudomány, m. ford. II. 65. 1.
U. o. I. 285.

Az ember végre is biológiai lény, akinek alkalmazkodnia kell a környezetéhez (Sp. még elvileg nem gondol arra, hogy a környezetünk „plasztikus”, azaz részben alakíthatjuk, és választhatjuk is). Az iskola azonban csupa adathalmazt (accumulated details) ad; és nem fontos a világ „15 legelhatározóbb csatája, ha nem tudunk okosabban szavazni a választásoknál” (how much more judicious would your vote be at the next election?). A történelem ítélteképes polgárt tartozik nevelni. Tehát *csak* társadalomtörténelemre van szükség. A király minden volt, a nép semmi; mióta pedig a nép döntő tényező lett, kell foglalkoznia a nép fejlődésével a történészeknek és az iskoláknak is. „We want all facts which help us to understand how a nation has grown and organised itself”. Spencer végre is egy – szociográfiát akar,²¹ összehasonlító társadalomtant, biológiai és lélektani alátámasztással.

Nem csodálkozhatunk túlságosan azon, hogy a pozitívizmus korában, a 19. századnak szinte egész folyamán, nem értették meg, hogy más is van a történelemben, mint adatok tárháza. Maguknak az adatoknak nem tulajdonítottak súlyt, igyekeztek tehát kitalálni, hogy mire valók az adatok *a történelem keretéből kikapcsolva*. Általában összehasonlítások céljára óhajtották igénybe venni az adatokat. A történelem csak afféle kőbánya, ahol ép a követ semmire sem használják, el kell azt onnan szállítani, hogy hasznát vehessük.

Még a század végefelé is igen szkeptikus volt a hangulat a történelemmel szemben.

Ugyancsak elcsodálkozhatunk, hogy oly mély történelmi kultúrájú ember, mint Willmann Ottó (1839-1920) művében, mely a klasszikusok sorába számít, (Didaktik als Bildunglehre, I. kiad, II. köt. 1888.), a történelmet a műveltségnek nem alapvető, hanem csak „*járulékos elemének*” tartja (56. §.). Nem *ezen* fejlődött a műveltség, csak

²¹ Die Erziehung. Übers. Schultze. 1905. 52. lk. Essays (Everymans library) 27. lk. Kormányzat, egyházi élet, a rendek hatalma, szokások, munkásság helyzete, gazdaság stb. mind érdeklik.

ezzel kapcsolatosan dolgozik (42. §.). „A történelem, mondja, nem iskolai tárgy – . . . Az oktatás feladata bizonyos iskolázás az elemi alapok terén, gyakorlás az időrendi és más segédeszközökben és a cél előgyakorlatot adni történelmi könyvek olvasására nézve” (56. §.). Íme, a pozitivista történelem kora ide juttatott; a sok anyag elkábit, az iskola éppen csak a küszöbre vezessen. Ami módszertant Willmann ad, az szegényes. Mindenütt az kerül felszínre, hogy sok tárgyhoz történelmi „anyag” (!) tapad, nyelvi és teológiai tárgy részekhez stb. s aggodalom kel bennünk az anyaghalmaz, „polimathia”, enciklopédizmus láttán – ezek igazában nem valók iskolába (pl. a történelem): „vagy a tudós világ kertjében növekszik, vagy vadon nő, de nem otthonos az iskola csemetéi között” (42. §.). Nem is volt üdítő látvány W. korában a történelmi kompendiumok csontvázkamrája.

Toischer (Theoret. Pädag. 1912. 59) ugyanígy érvel. De mindkét író igen érdekes módon ellentétbe jut önmagával, midőn a történelem ethikai hatására utal; utóbbi idézi pl. Schillert, aki szerint a történelem mindenkit bizonyos kötelességérzetre vezet: kötelességünk „a következő nemzedékeknek leróni a tartozásunkat, amelyet az ősöknek már nem törleszhetünk le.” Avagy: „A történelem nem csak a jelennek megadottat tanítja meg történelmi érzékkel szemlélni és becsülni, nemcsak magasabb nézőpontokra képesíti a jelen és a múlt megítélésére, hanem... mintaképeket is ad, melyek utánzásra bírnak és csodálatra ragadnak” (Toischer). Hangsúlyozza az utóbbi a jövő iránti kötelességet, Willmann inkább az ősök kegyeletét. Látjuk, a történettanításban mégsem pusztán enciklopédikus anyagról van szó, nem pusztán tudós intellektualizmus értelmi töredékeiről. Sőt Diodorusra hivatkozik: *ἱστορία τῆς φιλοσοφίας μητρόπολις*. Mindez nekünk elég? A tantervi hely és súly elvileg másodrangú marad a történelem számára; köszönhetjük ezt a korabeli pozitívizmusnak.

A pozitivista felfogásból, hogy mai írókat idézzünk, Kerschensteiner Gy. (1854–1932) sem emelkedik ki (Theorie der Bildung, 1926. 103. l.): a történelem ma is – miként

Willmannéknál – csak „járulékos” nevelőértéket képvisel. A jövő állampolgár érzületére is hat, erre nézve „alkalmi” szerepet játszik, de „az ilymódon lehetséges érzület *nem immanens* nevelő érték a történelemtanításban, mint folyvást állítják, hanem ahhoz bizonyos eljárással *hozzáfüzik* több-kevesebb mértékben igazolható kísérletekben.” Ime, mennyire meg van győződve, hogy egy *nem-értékelő* tárgyalás képezi a tulaj donképeni, t. i. pozitivistá történeti alapot.

A pozitív történelmi anyag sokasága a pedagógusokat arra csábította, hogy megalkossák az u. n. kultúrtörténeti *fokokat* rendjét; elsősorban Ziller Tuiscon (1817-1882) hatott e téren. Hibás kiindulásban hibás következmények sarjadtak ki. Hiába volt a történeti *anyagot* – egy-egy, meglehetősen önkényes kor kiválasztásával – egy-egy osztály összes többi *anyagának* középpontjává tenni, azaz ráerősokolni más tárgyakra is az elképzelt, quasi-történelmi centrumot. Hátha más természetű a tárgy? A koncentráció, tantárgyak egészben és részben kapcsolása helyes „elv”, de csak ha termékeny is a kapcsolat. Akkor még nem látták, hogy egy-egy pedagógiai „elv” még nem módszer is, hanem, kiindulópontja lehet sokféle, gyakorlatilag verifikálható (!) módszernek (v. ö. 14 és 15. §.). Nem látták, hogy *történeti stádiumok* (lépcsőfokok) sora csak ott van, ahol egy egységesen fejlődő egész van, s a világtörténetben nem minden fejlődik egységesen. Bücher K. pl. a gazdaságtörténeti „fokozatokat” (zárt házi gazdálkodás, város- és nemzetgazdaság) szintén tévesen az egész emberiség gazdasági fejlődése fokozatainak vélte (v. ö. Dékány: Gazd. és társ. tört. cikk: Hóman szerk. A m. tört. írás új útjai). A stadiológia (fokozatelmélet) ama régi korában még nem szolgálhatott szilárd alapul a pedagógiai alkalmazásra. A kultúrtörténeti fokozatok elvi kiindulási alapul szolgáltak, valóban pedig csak illusztrálásul nem-történeti kategóriák bemutatására. Nem volt az tehát a történetiség (14. §.) képviselője, nem szolgálta az igazi történelmi kultúrát. Látjuk ezt nálunk Kármánnál is.

Kármán Mór (1843-1915) felfogásában (1882-3) a történelem keretében „azt kell tanítanunk, minő közintézményeket alkot egy nép életének biztosítására; hogyan fejlődnek ez intézmények, a nemzeti élet szükségleteinek megnövekedésével mikép bonyolulnak a reájuk vonatkozó problémák és hogyan oldják meg őket. A társadalom és államalakulást kell figyelemmel kísérnünk. Az egyének mint ilyenek, kevésbé érdekelnek bennünket” (Ped. dolg. L 323.). „Nem lehet cél életrajzok előadása, mert ez nehéz és érthetetlen (??) a gyermek előtt...” „Mit kell tehát tanítani? *A közös élet intézményeinek történetét*” (329. 1.).

Igazában nem történettanítás lebeg Kármán szemei előtt, hanem történelem útján való alkalmi magyarázat, ami kihangzik a jelenre vonatkozásból. „A végcél pedig az, hogy elvezessük a tanulókat addig, hogy *megértsék a mai társadalmat*, melynek alapja az erkölcsiség oly értelmezése, hogy az egyéni szabadság mellett a közélet feladatai *is* megoldassanak” (I. 324). (Mint az ethika egykori előadója az egyetemen, Kármán az erkölcsöt és a liberális szabadságot igen kiemeli). Ezen célból azonban nem elég-e *darabonkénti* történelmi előadás, egy-egy „fázis” megvilágítása? Valóban elég. „Beszélünk pl. arról, mikép alapította meg Szt-István a kereszténységet s mindjárt rá kiterjeszkednénk más modern népek hasonló törekvéseire (Clodvíg, N. Károly). Vagy N. Lajos és Mátyás koránál az olasz renaissance-ra és ezekkel kapcsolatban (!) a görög és római történelem megfelelő korszakaira (sic.). A kronológiai rendet könnyű volna a tanítás folyamán összeállítani (sic?). A tárgyalásnak ezt a módját Goethe symphronistikusnak nevezte el: *nem az egyidőbeli, hanem az egyértelmű* korok tárgyalásáról volna szó, tehát azokról, melyekben hasonló viszonyokkal és lelki állapotokéai találkozunk. Ez volna tehát a pedagógiai ideál” (I. 325).

Így nem is kell igazi fejlődési menet, történeti folytonosság, *összehasonlító szociológiai* kutatás volna ez egy-egy „intézmény” (Kármán kedves szava) történeti megvilá-

gítására. A liberális kor nem riadt vissza ettől: például a miarathoni csata – következményeinél fogva érdemli meg a beható tárgyalást, mert egy új politikai célt tűz az athéni nép elé, azt, hogy „egy egész nép részvevén a harcban, minden tagja egyenlő jogokat is élvezzen” – íme, a jog-egyenlőség! Ez figyelemreméltó intézmény, tehát e célra keresztül-kasul járhatjuk – symphronisztikusan – (gör. *συμφρόνως* = összhangzok, együtt érthető vagyok) – a történetet, előre-hátra, mindegy. Ez *már* nem történelem, ez politikai igazolás, propaganda.

Lényegében még mindig távol vagyunk így attól, hogy megtudjuk, minő sajátos nevelőértékek sarjadnak ki a történelmi felfogás alapján. A történelem még csak példatár. E felfogás arra csábít, hogy önkényesen kiszaggassunk részleteket a történelemből de ne adjunk történelmed Ezt a hibás lépést csak úgy kerülhetjük el, ha kiemeljük a *történeti folytonosság* gondolatát.

A történeti fejlődésfolytonosság gondolatának igenis megvan a maga nevelő értéke. A 18. század racionalizmusa vetette fel a gondolatot: miképp fejlődött az ember primitív állapotából *eszes*, racionális állapotáig. Ebből alakult ki az a nézet, hogy voltaképp *egy* cél felé tart a fejlődés, ebből oly történetfilozófia is, mely amaz *egy* célt megállapította (v. ö. Hegelnél a szabadság tudata). A romantikus történetfelfogás végső szavát Ranke formulázta meg. Amaz *egy* cél filozofikus kihüvelyezése *nem* tárgya a történelmi kutatásnak, mely csak azt nézi: „mint törtétek a dolgok tulajdonképen”. Minden kornak *magában* is megvan a maga értelme (jede Epoche ist unmittelbar zu Gott). Ez is a pozitivista program felé kalauzol. Lássuk csak az adatokat, a szinguláris tények sorsát! De még így sem mondott le a történelem arról, hogy rávezesse az olvasót: íme, ez volt az akkori jelen, *ezt* tudjuk meg a múlt forrásai alapján. A 19. század végének hisztorizmusia azt hirdette: ez a jelen-stádium tudata, a történeti *öntudatosság*, az önismeret a fontos.

Ezt a felfogást klasszikusan formulázta meg *Paulsen* (1846–1908). „A történelmi vizsgálat végső célját így

állapíthatjuk meg: ez dolgozza ki az emberiségnek az öntudatosságát. Az „ismerd meg tenmagadat” minden történelem feliratául tehetjük ki. Egy korszak történelmi magyarázata az emberiség öntudatosságának mindenkor elért fokát teszi ki. Az egyes ember számára öntudata abban áll, hogy a maga életének egyes mozzanatait *egy egészbe* beleilleszti, vonatkozásba hozza a *jelennel és a jövővel*; ez által nyernek azok a mozzanatok értelmet és jelentést. Ép ezt teszi meg a történelem a népek, az emberiség számára; a múltat vonatkozásba hozzák a *jelennel és a jövővel* s ezáltal annak értelmét és jelentőségét meghatározzák. És íme: *egy valódi személyiség öntudatossága csak egy széleskörű történelmi öntudatosság keretein belül lehetséges*”.²²

Nincs és nem lehet kétségünk az iránt, hogy a *történelem* emeli az öntudatosságot. De ennek nemcsak genetikai forrásai vannak egy történelmi szemléletben: a rendszeres, *általánosító* tudományok elemzése is szolgálják az önismeretet.

Fináczy Ernő (1860-1935) szerint a történelem²³ legfontosabb tényező az erkölcsi képzés terén, de más téren is. A történelmi anyagból meg kell ismerni I. a) hogy nemcsak a természetnek, hanem az erkölcsi történésnek, a haladásnak is vannak állandó *törvényei*. Ezen érveken kívül az okokra és (haladási) eszmékre is tekintettel kell lenni; b) egy-egy kor *állapotrajza* is kidomborítandó; c) az eseményeket és állapotokat „*fejlődésükben is*” (sic) meg kell ismerni. Ezek mind az „anyag” szempontjai. II. Formális szempontból a) *értelemfejlesztő* hatása van a történettanításnak, hiszen „mérlegeljük a fejleményeket”, összehasonlítunk, ítélünk stb. b) A történelem *érzelem- és akaratfejlesztő*. A tanítás által „keltett benyomásnak oly erősnek kell lennie, hogy érzelmeket is keltsen s indításra is alkalmas legyen”. – „A história mindennapi kenyérünk,

²² Pädagogik, 1911. 359. 1.

²³ Didaktika, 1935. 69–73. lk. Feltesszük, hogy az olvasó áténezi ez értékes olddalakat, azért itt csak az áttekintést adjuk meg.

ez a levegőnk, melyet beszívunk”. „Egész állami létünknek, egész existenciánknak alapja a história”. „Nem a teljes, kimerítő históriai rendszernek a tudása, hanem inkább a históriai érzéknek a meggyökereztetése a feladat”.

Ha az ismertett írókon végigtekintünk, megállapíthatjuk, hogy velők szemben még mindig a legaktuálisabbak Herbart (1776-1841) nézetei. Szinte azt mondhatnók: ha egyszer felhangzott a jelszó, vissza Kanthoz!, ma a történetpedagógus nyíltan követelheti, vissza Herbarthoz! Ez a száraz stílusú német gondolkodó oly irányt jelez, melyet ma meg kell értenünk és ki is kell gondolatcsiráit fejlesztenünk. Herbartianus felfogásban a történelem a tanterv keretében mindenekelőtt „Kernfach”, oly mag, amely köré csoportosul több más tárgy. De Herbart nemcsak a romanticizmus korának szingularitás-érzékével akarta magát visszaérezni a múltba, hanem igazi nevelői érzékkel a tanuló lelkére, jelenben sarjadó *érzületére* is gondolt: e szerint egy „adat” sincs, ami ne volna érzületképző, ne táplálná a tanulót irány érzésekkel, ne adna utat a jövő felé. *Az adat nem csak adat, hanem valaminő értékelésben jelenik meg és ez fog hatni a tanulókra.* Ez is félreértések tárgyává lett: mindenütt érzületet kerestek.

Ziller és Rein felfogásában túlterpeszkedik a történelem oly annyira, hogy Rein még egy akkor megjelent fizika-könyvet is diadallal mutatott nekünk (1907) szemináriumában, – amely a fizika *történelme* nyomán készült, tehát az anyagot nem a mechanikával, hanem a babiloniak csillagászatával kezdte. Szerintük mind az összes tárgyak szinte „az érzületi oktatás kommentárai” gyanánt szerepelnek. Ezzel szemben bizonyos hűvös ellenhatás érezhető. Lehet-e szó érzületi „oktatásról” (*Gesinnungsun/ericht*) mindenütt? Ez kevésbé világos.

Ma már tisztázódott a pedagógiában az *érzület* fogalma; így olvassuk Eggersdorffernél (szül. 1879): „minden értékelésre nézve sajátos, hogy az elméleti *értéktudás* mindenkor gyakorlati *érték-akarásra* tör és ha nem is vezet teljes cselekvésre, mégis egy cselekvésre való *beállítottságra*. . . ily beállítottságot nevezünk érzületnek.

Akarati *diszpozíció* (hajlam) ez, amely adott alkalommal – [itt a motívum potenciális jellege] – a meggyőződésnek megfelelő cselekvésre vezet” (Jugendbildung. Handb. d. Erz.-wiss. I. 1928. 237). Ámde most már kifejezett utalás alig történik (261. L) a történelemre! A „művelődésrajz” keretében kerül szóba a világtörténelem, amelynek „gyakorlati szerepe” szóbeli-, írásbeli-, *művészi-kifejezés* (Gestalten des Könnens im. . . Ausdruck u. o. 83. 1. sic)! Történelem így lenne a művészelkeket alkotásra sugalló paradicsom?

Jellemző, hogy sehol (i. m. 261. 1.) szó eshet a történelemről, egyoldalú lesz annak méltánylása. „A múlt idők tanúi és forrásai a történeti tények ismeretén túl bepillantást nyújtanak az emberi közösség és műveltség *törvényeibe* (sic?), ami igen magas művelő értéket képvisel. De ezen belátásnál jelentősebb az akarat felbuzdítása, minden jellembeli nagyság és kulturális munka iránti lelkesültség, amely történeti mintaképekből indul ki”. De ez az egész? Lényegében a „történetiség”, miről alább szólunk, *nem* szerepel a *nevelő munka elvei* sorában, (Eggersdorfer szerint ezekről van szó: 1. öntevékenység és munkaoktatás elve, 2. figyelem, érdeklődés, 3. szemléltetés, (illetőleg) a valóságközelség elve, 4. élménybeli mélység és képzetbeli tisztaság, 5. az otthoni környezet elve: Heimatprinzip, 6. érték, igazság, meggyőződés és érzület fejlesztésének, alapulvételének elve).

Az elvek nagy, módszeres konvulziók után évtizedes viták árán lettek „elvekké”, kormányzó vezérfonalakká a tanítás-nevelés terén, de – a pozitivista historizmus nem tudta előtérbe helyezni az itt szöbajóhető, további 7. elvet: a történetiséget, mely szerint a tanulót nemcsak pl. „otthoni környezete” tekintetbevételével kell nekilendíteni az életnek, hanem a tanuló élete is *történeti helyzettel számol*. A nevelés is számol a tanuló jelen-jövő életperspektívájával, tehát önálló, speciális *elv* lesz a történetiség, a múlt és a jelen kapcsolata. Ez alapon a történelem a leglényegesebb feladatok egyikében szereplő fixpont, bá-

zis, ahonnan a tanuló s ezzel a nevelő is *szükségkép* kiindul.

íme, csak néhány író idézve, mennyi az állásfoglalás! Mit ér a történelmi kultúra? Sok választ kapunk, de azt hisszük, az eddigi rendszeralkotók inkább csak körüljárják a kérdést, csak itt-ott érintik a lényegét. Ideje, hogy összefoglaljuk: hol, miben látjuk mi a lényegét.

14. A TÖRTÉNETISÉG, MINT PEDAGÓGIAI ELV.

Egy előző munkánkban (Pedagógiai elvek, 1936) vizsgáltuk, mit jelentenek az *elvek*. Ezekkel össze szokták zavarni azokat az egyes *módszereket*, melyek a szaktárgy természetéhez igazodnak, azaz egyes „eljárások”, technikák. A történelem igen különös tárgy: nem homogén; van benne mindenféle téma, vallás, művészet, állam, gazdaság stb., s minden téma testhez álló módszert kíván. Nem egy, hanem sok történelmi „módszer” van. Az elv még nem tart itt a konkrét tárgyaknál, az egyes témáknál; sőt egy elv nem is eshet egy-egy tárgy keretébe, hanem több tárgy összeműködését követeli meg, mint pl. a honismeret elve (Heimatprinzip) megköveteli a földrajz, a történelem és több más szellemtudományi tárgy (pl. magyar irodalom, néprajz stb.) összeműködését.

A történelemben *a múlt és a jelen* tartozik. Mi lehet itt az első elv, mely az általános elvek sorából a történet-tanítás elé kívánkozik? Kétségtelenül *az élet, a jelen* élet éíve, Kornis Gyula szavával a prezentizmus. Tudjuk, hogy a múlt is jelen volt egykor, s a történelmi élet mindig élet. Ez elv azt követeli, hogy a tanuló *ismerje meg jelen történelmi helyzetét, s erőit a jelenből való kibontakozásra fordítsa*. Számos tárgy illetékes kidolgozni a „jelen helyzet” képét. A mai aktuális helyzetet „*sub specie actualitatis*” vizsgáljuk: mi van előttünk éppen ma, mi a mai helyzet sajátosságai, mi az a szinguláris, sajátos mozzanat, ami soha vissza nem tér, hanem *ép* a jelennek a sajátja és feladatainak forrása.

Ezen elven némiképp túlmegy a *történetiség elve*; e szerint „sub specie temporis” nézzük az „idő követelményeit”. A jelen, mely szoros értelemben csak egy határpont múlt és jövő között, igazában szűk perspektívát adna. Mi a múlt alapján állva éljük történeti jelenünket s *ebből* kiindulólag haladunk a jövő felé. Tehát „történeti feladataink” vannak. A távoli jövő ugyan misztikus homályban van, szinte a végtelenséggel ölelkezik; mégis sub specie aeternitatis is kell néznünk az élet nagy problémáit, az örök ember és az örökkévalóság nézőpontjából is. A történetiség azonban nem a jelen, „aktuális” pillanataira korlátozódik, hanem a történeti *idők* messzeségébe is vezeti a tekintetet: kidolgozza az egyéni életterv, illetve általában az életprogram történeti alapját, vagyis az életfeladatok *konkrét-történeti* jellegét, és jövőtávlátát. Mi a feladata a mának és a jövő évtizedeknek? Erről tudnia kell valamit a tanulónak és iskolai keretben tudhat is róla. íme, kiderül, hogy a történetiség elve *nemcsak* retrospektív programot követel, sőt ép prospektív, jövőbe néző távlatot nyit meg.

Itt arra kell utalnunk, hogy a honismeret elve (Heimatprinzip) mintegy térhez kötve és térben egyesítve követel bizonyos ismereteket. Ez az elv magában nem maradhat, hiszen a tér csak az egyik mozzanat: kell egy időbeli elhatárolás – „jelenkor” – is, történeti időpont, illetve történeti fok (stádium). Ha a tanulót fel akarjuk vértetni az életre, hogy megállhassa a helyét, ahhoz nemcsak az kell, hogy ismerje meg a szülőföldjét, a hazáját, azaz azt a környezetet, amelyben élni, és hatni fog, hanem az is kell, hogy ismerje meg *a maga korát*. Ezt követeli meg a prezentizmus elve. De természetesen ez maga után vonja, hogy ismerje meg a maga múltját is, miután történeti távlat nélkül a puszta jelen egyáltalán nem ismerhető meg. A német pedagógia rendkívül nagy érdeme az, hogy a „Heimatprinzip” (sajnos, jól lefordíthatatlan) elvét felfedezte. Le kell vonni a következtetést: fel kell fedoznünk az előbbivel párhuzamosan *a történetiség elvét* is és ezt

a kellő szélességű határokig kell kiterjesztenünk, valóban széleskörű, azaz általános pedagógiai elvvé emelnünk.

A „kultúrtörténeti fokozatok” elvében az volt ép a túlzottság, hogy merőben a múltba vitte vissza lépten-nyomon a tanulót, mindent csak megértetni akart – genetikusan, a múltból, A pozitivisták század tény szeretete lüktetett benne, a historizmus jelentkezett itt abban az értelemben, amint azt ma már nem valljuk: a múlt tények genetikusan sora a legfőbb, sőt egyetlen magyarázó alap. Tévedett a kultúrtörténeti fokozatok elve, a tanulót nem szabad retrospektív folyton a múltba beállítani. A tanuló legtermészetesebb joga az, hogy a maga jövőjével akar foglalkozni, így ama pusztán retrospektív historizmus az ő számára csak ballaszt, az értékelő és akaró vénának lekötése, mint azt Nietzsche: „Vom Nutzen u. Nachteil der Historie” c. művében jól kiérezte (v. ö. Dékány, Bp. Szemle, 1917). Ellenkezőleg lendület, bátor akarat, értékelő véna kell: ez már a prospektív diadalnak adja a *pedagógiai* hangsúlyt, de így aztán fel is kellett ismernünk: a történelem kifejezetten értékel is.

Miért esik „prospektív távlatra” különös súly a középiskolában? Nem azt kell-e mondanunk: ez már az iskola *utáni* „élet” kérdése? Sajnos, a tapasztalat szerint az „élet” az iskolán túl *nem végez rendszeres munkát* az ifjú nevelésében, az ifjú ezerféle hatás között jobbra-balra hanykolódik, vergődik, végre is nem találja meg szilárdan az útját. Az iskolából kikerülő átlagos középosztálybeli, művelt elemnek nem ritkán sajátos vonása: ingadozó érzelmi beállítottság, általánosításokból összeszűrődő bizonytalanság a jövőt illetőleg. Messze idők utáni szétfolyó „vágyódás” még nem igazi akarat és történeti életprogramul, Sokszor holdfényes utópia, avagy oly beállítottság, amely minden esetre akaratszegény, sőt a *konkrét-történeti* élet elképzelésétől el is zárkozó.

A történetiség elve ép ezt jelenti: általános nevelési elv követeli, hogy gondoskodjunk – több tárgy keretében – egy szilárd, vagy később még szilárdítható *jelen- és jövőképről*. Legyenek tehát határozott *helyzetismereteink*, határozott történeti színezetű *érzuleteink*, s végül konkrét-történeti talajról meginduló, konkrét *akarásaink*, azaz programunk. A középiskola, mondhatni, ép ezt szorította háttérbe: – a konkrét helyzetismeretet és történeti alá-

festését bárminő jövőképnek. Ebből ered az intellektuális típus, a városi művelt réteg, sőt a középosztály félénk állásfoglalása, sőt súlytalanná válása nehéz történeti helyzetben.

Ha valaki azt mondja: távoli jövőkép megrajzolása „nem való” a tanulóknak, erre ezt feleljük, hogy az elv még nem egy vakon követendő módszer is; aki elvszerűtlenül nevelő cselekvést célul tűz ki, az még számol majd az alkalmas módszerekkel és addig megy, ameddig eme módszerek megengedik.

Jegyzet. A historizmus egykor és ma. Egy ál-historizmus szerepe.
 – A mai kor bizonyos ellenszenvet érez a historizmussal szemben. Oka <az, hogy a jelenkor nem nyugodt és kikristályosodott, hanem telve van feszültséggel, elintézendő aktuális feladatokkal, melyek régi receptek alapján megoldhatóknak immár nem látszanak. Ily problémáterhesség mellett a jövő inkább érdekel bennünket, mint a múlt, s ama régi *historizmus* fölöslegesnek, sőt káros ballasztnak látszik. Korbeli ily beállítottságunk azonban nem érinti a *történelmi kultúra* értékét; a történelmi kultúra ugyanis nem esik egybe a pusztán múltba tekintő, *retrospektív* historizmussal, sőt ez egy igen egyoldalú szemléletmód, avagy ép *ó-historizmus*. Az *igazi historizmus retrospektív és jövőbe-tekinthető egyszerre*, arányban és szintézisben van benne a retrospektív és a prospektív elem. Ezért mondhatjuk történetpedagógiánk alapján lévőnek a *szintetikus* szempontot.

Újból ki kell itt emelnünk: a történelmi kultúra nem *csak* múltba-nézés, hanem több: az *egész* történeti élet megértésére való törekvés. A megértés mindig in utiima analízis egy *egészből indul ki*, és *ha csak a rész áll előttünk, akkor csak töredékes megértésre*, – esetleg csak ál-megértésre – *számíthatunk*. Ez van meg akkor, amikor csak egy korszakra, avagy elmúlt korok egy sorozatára korlátozzuk magunkat, azaz csak retrospektívek vagyunk. Ez az ál-historizmus el akarja hitetni velünk, hogy a jelenig tartó múlt *máris oly egész*, melyet meg lehet értenünk, a jelennél az elvileg megáll – sőt történeti „távlatot” követelve, jóval a jeleni előtt áll meg – és azt mondja: eddig és ne tovább haladjunk, ez máris történelmi megértés, és kultúra! Egyszerű logikai érzék rávezet arra, hogy a „jelen” pusztán átmeneti pont és nem cezúra. A múlthoz hozzátartozik a jelen és a jövő is, mely utóbbi *részben* már ismerhető. És ép az a fontos egy *igazi historizmus* értelmében, hogy a jelen és a jövő elvileg ne szakíttassék el a múlttól, hiszen az egy *egység és egészet* alkot a múlttal. A történelmi kultúra ezt hangsúlyozza, nem pedig a folytonos hátra tekintést. Azt hirdeti: a jövő a múltnak *mindig csak a kiegészítése*, így tehát soha sem lehet történeti talp-pont nélkül

sehova kiindulni. Az értékek pedig, melyeket a múltban látunk emberi törekvésekben, eszményekben, szintén nem veszítik el fényüket a múltban, hanem álló csillagok, melyek a jelen- és jövőben is fény sugarakat szórnak. A történelmi kultúra e pontról nézve a megörökítés művésze, nem pedig a múlt-lezárás aggkori művelete. Fenntartja azt, ismereteket, értékeket, törekvéseket, ami „történeti érték”, azaz többé-kevésbé állandó fényforrása az életnek.

E szerint az igazi historizmus nem (Nietzsche szavával) „az őszhajúak kultúrája”, hanem értékkel-telítődés és felkészülés a jövő, bátor előretörésre is. Nevelői szempontból pedig ez az a historizmus, mely az ifjú léleknek való, mert hat az ifjúra s azt kulturális Öntudatossággal és lendülettel telíti. Ez már nem az a minden vonalon retrospektív szellem, alkonyati lezáródás, amit a pozitívista szellem portált. Amit Nietzsche ostromozott a maga korában, hirdetve: felejtetek már egyszer és ökölharcra készülve, érvényesítsétek az Übermensch kegyetlen jogait! – ismét durva kulturátlanság: éppen ahistorizmus, mert a múlt kegyelete nélkül akar egy merőben új, jövőbeli erő kultuszt. A történelmi kultúra, mint az igazi historizmus, a múltból-jövőbe akarást hirdeti, az igazi művelt emberben a múlt tapasztalatait, értéklényeit épűgy megbecsűli, mint a jövő kötelezettségeit. Azt mondták egykor, a művelt ember akarat-vézna, sőt akarat-nyomorék is; igen, ha csak az erudíció pozitívista ballasztját érzi, s nem érzi át egyben a történet talaján látható értékeket is. A történeti kultúrunka intenzív átélése azonban több, mint intellektuális művelet s értelmi ballaszt. *Nevelő hatásában edzi és tormálja a jövő felé alkotó akaratot is.* így lesz aztán az igazi historizmus valóban több, mint egy-két „tantárgy” enciklopédikus töltelke, több lesz, mert értéklények, eszmények és konkrét történeti törekvések képe bontakozik ki belőle; egy történeti kép a tanulót alkotó szellemmel is tölti el, nem pedig a jelennel kapcsolatlanul maradó múlt esztétikai látványával, és halott emlékképeivel. A szintetikus historizmus szellemét kifejezi az a nevelői típus („személyiség”), amelyről Kerschsteinier (*Theorie d. Bildung*, 397. 1.) írja: szellemi alkatában „a történetileg kialakult az alakuló örökkévalósággal mindig új, eleven szintézisban egyesül”.

II. RÉSZ.

A TANÍTÁSI ELJÁRÁSOK ISMERTETÉSE.

Sokan vannak, akik mihelyt a tanítási „eljárásokat” látják tüzetesen ismertetve maguk előtt, elfordulnak a részletektől. Közönyösen azt mondják: a nevelés, illetve tanítás nem áll egyébből, mint fogásokból, ezeket pedig nem lehet katalogizálni, aprólékosan előre leírni. Ez fölösleges volna, az élet, a gyakorlat majd „magától” megtanít mindenre. *Szak*-didaktika fölösleges. Sajnos, éppen az élet, a gyakorlat mutatja ennek ellenkezőjét. Rendkívül sok balfogás lehetséges. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy számos egyes eljárás, melyet ajánlunk, a *kívül álló* számára „kicsinyesnek” látszik. Azonban a gyermek számára ép ezek sokszor nagyon is lényegesek. A gyermek, a tanuló rendkívül érzékeny a behatások iránt, az ifjú sok mozzanatnak jelentőséget tulajdonít, amire a felnőtt rá sem tud immár eszmélni, rá sem hederít. Az ifjú sokkal nagyobb *állandó* értékelési konvulzióban van, mintsem feltételezhetnők. Az ifjú apró lépésekben tapogatózva keresi az utat. Számos ú. n. kicsinyesség voltaképp pedagógiai lelkiismeretesség, pontosság, alapos előkészület. Rendkívül sokat jelent zsenge korokban az első benyomás. „Senkise higgye azt, hogy az ifjúság első benyomásait el tudjuk fojtani”, írja Goethe.

15. A DIDAKTIKAI ELJÁRÁS KIINDULÓPONTJAI.

Minden tárgynak más a természete, sőt a történelem erősen sokféle témát mutat: minden témának más a módszere, technikája. Vannak azonban minden óra, minden téma számára közös vonások, oly figyelmeztető didak-

tikai szabályok is, amelyeket *állandóan szemünk előtt* tartunk. Ezek a történelemben külön súlyt nyerő szabályok a következők.

1. A *történelmi realizmus* történet-didaktikai szabálya hangsúlyozza, hogy tényeket adunk, melyek tudományosan igazoltak, nem pedig regényeket, vagy mondákat. Mondákat is tárgyalunk (pl. Szt. László-mondák), de a tanuló tudja: ezek mondák, és nemcsak gyönyörködik lelkünk bennök, hanem ki is vesszük belőlük a történelmi tartalmat, t. i. azt, ami jellemző a korra.

A történelmi realizmus sem tekinti azonban öncélnak a reális tényeket. A realizmus – pedagógiai nézőpontra – nem esik össze egy szaktudomány realizmusával. Egy iskolai tantárgy tekintetbe veszi mindig azt, hogy az emberformálás eszköze. A tények ismertetése is e szerint eszköz ugyanakkor, amidőn tudományosan igazolható igazság is akar lenni.

Nagy hiba volna a történelmi realizmust úgy magyarázni, hogy ez kiszárítja a történelmet, s a gyermek lelkét elzárja a történetek poézise elől. Ama realizmus csak disztinívál, – ez történelmi, az nem –, s ezt a történelmi igazság érdekében teszi, minnek számára tiszteletet akar ébreszteni. De annak, ami érzelmileg hatékony és nevelő, a nevelés érdekében nem állja el az útját.

2. A *megelevenítés* történetdidaktikai szabálya azt követeli, hogy mindazt, amiről szólunk, történelmi *életnek* tartjuk, s egységes, folyamatos történelmi életként ábrázoljuk. Nem adunk lexikális holt anyagot derűre-borúra, tehát szemben állunk a kapcsolat és élet nélküli „pozitív” adathalmazok kultuszával. A múlt nem csak múlt, hanem élet is, és életszerűen éljük újjá (v. ö. D. A történettud. módszertana). Halott regisztrálás (pl. régiségtanok), katalógizálás jelentősége nem lehet több, mint a szótáré a nyelvtanításban, pusztán segédeszköz. Az újraélés nagy mesterei, a nagy történetírók az útmutatóink. Végső cél a mostani élet gazdagítása a történelmi élet által. Nem megyünk azonban a novellisztikum életszerűsége felé, ennek már – igazságszerűtlensége folytán – ellentmond az

előbbi szabály. A tanulónak a megelevenítés célja folytán nem költött részleteket adunk, hanem reális életképet. A tanuló lelki rúgói közt az élet reális szemlélésének vágyát is ébresztgetjük.

3. Lehetőleg a mai élethez való párhuzamot keresve *fokozatosan haladjunk előre*. Abból induljunk ki, amije van a tanulónak. A sémi népek „bevándorlása” Babilonba pl. párhuzamba helyezendő avval, amit a magyar történelemből *már tud* a tanuló (horvátok, szerbek stb. behúzó-dása). Minden szót tisztázni kell, bárminő egyszerűnek lássék is, mint pl. a bevándorlás (mik ennek fajtái?). Semmi sem marad meg a tanuló elméjében, ami tartalmilag nem kapcsolódik valamihez. Kapcsolási alap kell: ezek első-sorban a tanuló mai személyes, spontán ismeretei (fogalmi az életről), a maga környezetéről szerzett benyomásai.

A tanulónak életismeretéhez való kapcsolódás egyben kapcsolódás a tanul *óhoz*. Kerschensteiner (Theorie der Bildung, 1926. 415 lk.) figyelmeztet arra, amit a történelemben a *stádium* szabályának mondhatnánk: „Mindig nagyon is a műveltség *végső* célját tartjuk szemünk előtt és nagyon is kevésbé a növendék *aktuális* jelenét. Az elsietés betegsége nagyon sok nyilvános nevelőintézményünknek krónikus betegsége. A fejlődés *minden stádiuma* (sic) jusson a maga jogához, azaz kiérlelődéséhez”. Erre már Schleiermacher utalt: „Minden, *végső* célhoz vezető előkészület egyben *kielégülést is okozzon a tanulónak* Sok tapasztalat kell annak megérezéséhez, mi elégíti ki a tanulót. Itt kifejezetten utalunk arra: ami a tanulót a maga fejlődési stádiumában valóban érinti, és azt előrelendíti, a tanulónak valódi *örömet* okoz. Fontos ezt megfigyelnünk; ami erőszakolt, az éppen nem okoz örömet.

Schleiermacher az erőszakoltsággal szemben, melyet azok mutatnak, akik rigorózus kötelességüknek érzik a tanuló „rászorítását” a kötelességre, egy nagyon finom elvre mutat: *érintkezzünk* természetes módon a tanulóval, s akkor elfeledjük, hogy „csak” gyermek van előttünk, s ne hangsúlyozzuk ki, hogy őt minden áron oktatni akar-

jük.²⁴ Ne éreztessük a tanulóval: most *leszállunk* a ti kezdetleges fogalmatokhoz! Bánjunk a kezdetlegessel úgy, mint természetes valamivel, ne pedig mint abnormitással, melyet rigorózan megszüntetni akarunk.

Minden gondolat először csira-állapotban van, alig gondolunk rájuk s csak később tisztázódnak, amidőn számot adni tudunk gondolataink tartalmáról. Így sokféle világossági foka van a tanuló történelmi fogalmainak; ezt fejlesztjük. De nem mind! *Hiba volna mind a történelemben használatos fogalmakat* logizálni, *végső fejlettségi fokra emelni* – ez elméleti ballasztot vinne be a történet-tanításba. Intellektualizmus felé ragadna. *Normális* az, hogy van féltudatos lelki életünk is, „félíg kész” gondolataink is hatóerők. Nincs szükségünk mindenütt hajsza- finom elhatárolásokra, a tanuló nem bírná el a folytonos feszegetést. Csak annyi kell, hogy a tanuló használni tudja a fogalmait (egész más az eset a matematika- és geometriában!). Így a tanuló nem fog mindent megmagyarázni tudni, de érti az egészet, amiről szó van. Fontos ez a didaktikai szabály ép a történelem feladatkörében, mert hiszen tudjuk, rengeteg egészen sajátos, *szinguláris fogalom* szerepel a történelemben. A „használatos” fogalmakat aztán egymásra vonatkoztatjuk, egymásra építünk ismereteket – fokozatosan! A könnyebbről térünk a nehezebb tárgyra.

Egyben nem mondunk le („a koncentrikus körök” kedvéért, v. ö. 16. §.) az időrendről. A történelmi fel-fogásból az időrendet számítani nem lehet. Ha „nehéz” valami, akkor is tárgyaljuk azt, amikor kell az időrend

²⁴ Eredetiben idézem (Vorlesungen 1820/21. Über die Aufopferung des Moments c. fej.) e szép és igaz mondását: „Vergessen wir in dem freieren Zusammensein mit der Jugend das Erziehen: so vergessen wir auch den fixen Untersohied zwischen Erwachsenen und Kinidern, und richten unser Verhalten in so fern es ein freies geselliges und nicht durch Pflichtverhältnisse (Schl: itt a rigorozitásra utal) bestimmtes ist, gegen die letzteren wie gegen die erstereu nur nach dem Gesetz des reinen freien Mitgeföhls ein. Enziehungslehre, edidit C. Platz, 1849. 729. 1.).

során, de leegyszerűsítve; nem jelenti ez az elgyermekesítést, az infantilizálást. Leegyszerűsítünk valamit már csak azért is, *hogy a gyermek érdeklődjék*. Ha sokat feltételezünk a gyermekről, s nehéz lesz számára az előadott részlet, bensőleg a gyermek idegenné válik. Ha gyorsan haladunk, ugrásokban, a gyermek merőben közömbössé válik, elzárkózik.

A fokozatos haladás ellen vétünk: a) ha a tanulóval oly *módon* ismertetjük a történeti tényeket, hogy azt a közlési *módot* túl „komolynak”, „száraznak” érzi, mert hiányzik belőle a lendület, b) „mesterkéltnek” érzi, mert fölösleges részeket mértéktelenül toltunk előtérbe és c) „magasnak”, mert érzi, hogy még az nem „neki való”; d) ha azt csak iskolai muszáj-nak, ballasztnak érzi, ami semminő vonatkozásban nem is lehet későbbi életpályája követelményeivel; e) ha a tanulóban nem serken tettvágy, belső aktivitás, pl. későbbi olvasmányok felé nem hajlik stb.

Mindezek igen fontos szimptómák. A tanár látja, avagy csak érzi, de ki kell éreznie azt. A fokozatos haladást igen nehéz keresztülvinni. A legtöbb világtörténeti fogalom először a görög történelem kapcsán jelentkezik – túl korán. A kis 13-14 évesnek még nincs elegendő lélektani tapasztalata, történelmi szemlélete. Bizony, sokszor nehéz az oligarchia, tirannisz, a Kleisthenes-féle alkotmány stb. magyarázata. Akaratlanul is az elsietés hibájába esünk. Tovább kell haladnunk olykor is, amidőn tudjuk, hogy a többség kellőképp nem értette meg; ez a helyzet tragikum. De amit lehet megtenni a fokozatos haladás érdekében, meg kell tennünk.

Tudós hajlamú tanárok le is szokták nézni (kivált rögtön egyetemi éveik után) azt az előadásmódot, amiben gyermeki, játszi könnyedség van, holott kezdetben egy „játékos” elevenség igen is helyén való. Ami *játék*, az értékes lehet nem egyszer a kisebb gyermekek számára, bár az a jövőre való vonatkozás nélkül is marad. A jövőre való vonatkozás előtérbe kerül a *gyakorlás* keretében. Nem mindennek szabad a „begyakorlás” ólomsúlyával megjelenni

a tanuló előtt. Kezdő fokon a játék-jelleg árán is rejtett eredményeket érhetünk el (pl. könnyed életrajzi vázlatban, epizodikus részletekben). A fokozatos – tartalmi és formai – haladás a legfontosabb módszeres 'kiindulópont a történelemben, mert *ép ez a tárgy az, ahol az időrendi egymásután, a fejlődés szakaszai merőben közömbösek az iránt, megérti-e őket az iskolásgyermek vagy nem.*

4. Az *egységkeresés és arányosság* szabálya szerint nem szabad laza részeket adnunk,¹ hanem a történelmi sokféleségben egységet keresünk. Egy tanóra (lekción) oly egység, amely lehetőleg „kerek”, pl. nem célszerű tárgyalni Napoleon hadi és belpolitikáját egy órában az empire-művészettel; ezek a tárgyak szétesnek. Általában az óra művészi egység, lehetőség szerint egyetlen alap gondolattal. Egy korszaknak is meg kell *keresnünk* az egységét. A könyvekben szereplő korok egységét a címfelirat jelzi – erre *nem figyel* a gyermek. Vele magával kell kidolgoztatni, „megláttatni” az egységet. Egy eseménysort (pl. egy hadjáratot) is a maga „egységében” kell megláttatnunk. A történelmi kultúra, értelmesség jele az, hogy valaki nemcsak részleteket lát, hanem felfedezi az egységet a sokféleségben.

Ha valamit a maga egységében megláttunk, akkor azon egységen belül bizonyos *arányosságra* kell törekednünk. Lehet pl. egy életrajzot úgy elbeszélni, hogy csupa anekdota, sőt igaz történet van benne, s az egész élettörténet mégis merőben elrajzoljuk. A történelmi hűség nemcsak azt követeli meg a tanártól, hogy csupa „igazat”, pozitív tényt adjon elő – a részletekre nézve, hanem azt is, hogy *előadása az egészre nézve, vagyis az összképében legyen hű és igaz.* Ezt érjük el az arányosság megvalósításával.

Mindenekelőtt tisztában kell lennünk, hogy minő alapon válogathatunk ki adatokat (v. ö. Dékány: M. Paed. 1913. és a Tört. tud. módszertana 62–68. 1.). Egy adat fontos, ha 1. messzemenő hatások lépnek a nyomába; 2. ha a korabeli, nagyszámú tényt tipikusan tükrözteti, pl.

egy urbárium, egy „tipikus eset” ezer másikat jól tükröztet; 3. ha az adat rendkívül jellemző, rávilágít egy egész rendszerre, pl. XIV. Lajos mondása; l'état c' est moi; 4. ha valamely adat a jelen közszellem alakulásával különös vonatkozásban van, s mint „élő és ható emléket” ápoljuk; 5. ha nagy és örök értékekkel van vonatkozásban.

A történész szüntelen munkában van az adatkiválasztás terén. „Kitérni” nem lehet mindenre. A közbeszéd is szól arról, hogy valami „csak epizód”. Ez a főeseménnyel szemben mellékesemény, azaz csak alárendelt jelentőségű. A történelem előadójának vigyáznia kell arra, hogy tanításában *legyen arányosság*, ne engedjen valaminő bármily „érdekes” kilengés csábításának sem, hanem maradjon szorosan a tárgynál, t. i. a főeseményeknél. Így nemcsak gazdaságosabb, de igazabb is lesz az előadása.

16. AZ ANYAG ÁLTALÁNOS RENDEZÉSÉNEK MÓDJAI.

A történettudományi kézikönyvek már megoldják a kérdéseket, de az iskolában is támadnak nehézségek; lévén az idő korlátozott, erős rövidítésekre, népek és időszakok kihagyására vagyunk ráutalva. Főleg a világtörténelem terén vannak ily problémák.

Általában pedagógiai szempontból is útmutatónk az, hogy *időrendben* haladunk előre. Már a krónikások is érezték azonban, hogy csak kisebb területen belül lehet folyton előhaladni. Szigorú időrendi, vagy fejlődésrendi egymásutánról csak akkor lehetne szó, ha *egy* fejlődő egységről, pl. egy nemzetről, államról, vagy tájról volna szó; de mert különböző fejlődő egységekről kell beszélnünk, és nem mind jelentős mindenkor, minduntalan meg kell szakítanunk az ismertetést pl. a keletrómai birodalomét a 7. sz.-ban, mikor ez elveszti világtörténeti szerepét. Később is alig kerül szóba, de nem nullifikálódik sohasem a szerepe. Minők tehát az ily megszakításokkal szemben az egység alapjai?

1. Tárgyunkat rendezni lehet *földrajzi tájegységek* alapján. Helmolt kísérlete részben kitűnő, sok helyen azonban abszurd. Lehetséges pl. a Kárpátokon belül egy tájegységben maradni, de már nem Görög-, Spanyolországban. Nálunk is sok a szakadék a népvándorlás korában, de a honfoglalás óta egységes a fejlődés. Spanyolországban annyira kiemelkedik az ókor után az *ethnikum* megváltozása, hogy a táj maga nem alkalmas – egységes népi alap híjján – a következetes végigtárgyalásra. Nem is szokásos ez az egységkeresés.

2. Történeti alanyok, „népek” szerint szokásosabb az egységes végigtárgyalás, kivált, ha egységgé forrad a nép és táj az „ország” fogalmában. Ma az *ország történelme* ket nem kifogástalanul *állam* történelmeknek nevezik. Nehéz ez alapon a középkori anyag rendezése (ld. 1924-es tanterv).

3. Résztörténelmi alapon külön jog-, gazdaság-, művészettörténelem stb. a középiskolában alig jöhet szóba. Ily külön résztörténelmi anyag időszakosan és összefoglalólag mégis jelentékeny helyet kaphat, pl. a renaissance-kori művészettörténelem tárgyában. Célszerű a tárgyi hasonlóság, tárgyi „kör” alapján hosszabb időszakon át tárgyalni a kérdéseket, nem pedig uralkodók évszámai közé szorítva (pl. XIV. Lajos, II. Fülöp alatti művészet nem szerepelhet). Egy-két évszázad egységes áttekintése alapján találunk ugyanis *tárgyi* megértésre!

4. Alapvető – de ez is csak időnként felmerülő feladat – helyet engedni a *korszakszintézisnek*: egy-egy jól kiválasztott kort egységesen – keresztmetszetben – tekintünk át, egy-két középponti kérdés kidomborításával. Az időrendi tárgyalás mindent vonalszerűvé, lineárisrá tesz, a korszakszintézis (keresztmetszet) mindent inkább felületivé, statikussá változtat. Ez is fontos, mert az országok külön történelmét egységes kor jelleg szerint egy-egy kiemelkedő korban mégis össze kell kapcsolnunk. Pedagógiai invenció dolga annak megállapítása, hogy mikor lehet ily keresztmetszetet közbeiktatni.

Elavult eljárás *egyéni életrajzok* köré csoportosítani hosszabb időszakokat; vagy a kor képe, vagy az egyéni fejlődés szürkül el ezzel. Elavult, pedig önálló pedagógiai nézőpontként indult el, keresztül is vihetetlen az időbeli egymásután elhanyagolása miatt – a *megértési fokoként* való tárgyalás. A „koncentrikus körök” kívánalma alapjában helyes megfontolásból indult ki: ami könnyű, az kerüljön előre, ami nehéz, maradjon az érettebb tanulói évekre. Többször is át kell mennünk az anyagon, mindig csak annyit tárgyaljunk le, amennyit megenged a tanuló fejlettsége. Bármilyen csábítók is ezek a gondolatok, le kell mondanunk a követéséről, megteheti a matematikus, a geometer, de nem a történész. A történész kénytelen időrendben mindig előre haladni. Ha nem teszi, megszűnik történész lenni. Viszont nem kénytelen mindent tárgyalni. Tárgyunkban azt is megtehetjük, hogy inkább átstilizáljuk a „nehéz” tárgyat a tanuló részére, mintsem lemondjunk az időrendről, a *fejlődés* folytonosságának képéről. Ha valamit kellő megértés reményében nem tudunk átstilizálni, inkább lemondunk annak tárgyalásáról.

Sok „igen nehéznek” mondott tárgy *kellő előkészítés után tárgyalható*; ha t. i. az idő ökonómiaja engedi, az előkészítés fáradságát vállaljuk. A „megértési fokok” pedagógiai nézőpontja sem indít bennünket arra, hogy feladjuk az általános fejlődési rend, az időbeli előhaladás általános anyagrendező elvét.

Ami a tananyagnak a *tantervben* való elrendezését illeti, e téren a következő szempontok emelkednek ki, mint *elvi* kérdések.

1. A tanulónak saját hazája történelméből kell kiindulni. Ennek eleget tesz az elemi iskola, és a középiskola első 3 osztálya. A „magyar” keretében szereplő kiválogatott történelmi részleteknek tovább kellene azonban menni a milleniumig (legalább). A cél kevésbé a „pozitív tudás”, inkább a tanulóra tett *érzületi* hatás. A honismeret elve is ezt követeli: a tanuló nőjön bele saját történelmi milieujébe, szülőföldje és országa történelmébe, de nem

csupán száraz tudásanyag szempontjából, sőt éppen ér-
zületileg. Aki ezt tagadná, az azt kívánná, hogy ne legyen
iskoláinkban más, mint világpolgár, illetve már ma is kifej-
lődött kultúrnomád, aki nem tud valahová legyökerezni,
és gyökértelenül érzelmi világa szerint mindenütt idegen,

A III-os magyar történelemben szintén az érzelmi, il-
letőleg az érzületi hatás a fő. Nem ajánlatos a történelmi
kontinuitás követelményét túlozni, azaz sok, szintelen
részlettel „kitölteni” hézagokat, ellenkezőleg, szemlélete-
sen domborodjanak ki korok, főképp személyek (Szt. István,
Hunyadi J., Rákóczi stb. stb.) életrajza. A leányiskolák-
ban jeles nők életrajza a fő. Ha nem is lehet minden korban
kiemelt egy-egy életrajz, de ahol lehet, ezekkel nem cél-
szerű szürkén bánni egy „korrajz”, illetve az „általános
menet” előtérbe helyezése kedvéért, amely korai ezen
fokon. Különös érték és érdekes élmény e tanulói fokon
egy üdén realiztikus látás hajlamának felhasználhatósága:
a tanuló még innen van az érzelmileg zavaros pubertás-
koron. Ez utóbbi ólomsúllyal üli meg a világtörténelem
esztendeit, valóságos tragikum némely évjáratban a törté-
nelem tanítása számára. Zilált, kialakulatlan, forrongó
értékelés, a személyiség önközpontjának keresése stb., ép a
történelem tanárára rakja e korban a legsúlyosabb felada-
tot. Egyben figyelmeztet arra, hogy a személyiség fejlesz-
tésében a legfontosabb feladatot végzi, kell végeznie.

3. a) A világtörténelmen a franciák elveik szerint két-
szer mennek át: u. n. alsó és felső fokot különböztetve
meg. Ez mesterséges kitalálás. Elég a világtörténelmen
egyszer, de alaposabban átmenni. A nyugati nagy nemzetek
a saját történelmüket állítják központba – állandóan, –
és ez a történelmi arányokat sok helyen meg is bontja.
Nincs nemzet, amely *állandóan központ* lett volna. Ez az
állandó-központ-elmélet történetellenes. *Minden* nemzet
olykor másod, sőt harmadrangúvá válik. Még nehezebb
volna ezt torzítás nélkül nálunk keresztülvinni. Történel-
münkben is vannak korok, amelyekben az elsőrangú hatal-
mak sorában vagyunk, de semmiképp sem minden korban
voltunk. Ezért helyes a régi praxis. A magyar történelmet

a végén tehát külön kell tárgyalnunk. Ha a világtörténelem keretében tárgyalnánk, szétszórtnék az adatokat ötvenfelé, ami didaktikailag menthetetlen eljárás volna és csak zűrzavart okozna. Ez eljárásra gyakorlati ember sohasem gondolt.

b) A világtörténelmi cezúrák *nem* elvi kérdések, aránylag sok időpont alkalmas megállásra. A régi beosztás (ó-, közép-, és újkor) lehetetlenné vált: a legújabb korra nem maradt idő. Már pedig fontos elv az, hogy minél közelebb jutunk a tanuló jelen korához (v. ö. „Ped. elvek”: a prezentizmus elve), annál jobban kell tárgyalnunk a dolgokat. Helyes tehát a francia praxis: a 19. századra egy egész év jut. Ezt kísérli meg nálunk is az új tanterv. Rendkívüli fontos az, hogy a tanuló a jelenét (*tágabb* értelemben: a közelmúltat beleszámítva) alaposan ismerje meg.

c) Fontos, hogy időnként *részletes* keresztmetszetet, korrajzot kapjon a tanuló (Domanovszky elve). Ez lehet egy-egy osztály végén (jó császárok kora, a középkor intézményei, a felvilágosodott abszolutizmus kora, az imperializmus) ; akadály itt az osztály évvégi fáradtsága. Lehet az év közepe táján is megrajzolni ily részletes korrajzot, keresztmetszetet, *egyes* korok végén, több ízben. De nem sokszor. Az ily „leállított” történetben való körülnézés sok időt kíván.

3, Feltétlenül szükséges lehető sok órászámban egy VIII.-os magyar történelem. A 17. évben kezdi a tanuló „közéleti” érdeklődését kifejleszteni (v. ö. cikkünket: Ember és környezetismeret a történettánnításban. Tan. Egy Közi. 1932), mint azt kísérletek is mutatják. Lassan érezni kezdi, hogy neki felelős állása lesz a közélet valaminő területén; többnek kell lennie, mint magánegyéennek. Természetes, hogy hazája történelme érdekli legfőképp. Ez a világtörténelem *után* már másképp fest előtte. Az, hogy ezt a magasabb „fokot” ép pragmatikusnak (rossz fordításban: oknyomozónak) keresztelték el, üres szónál nem lett több. Végre is *minden* történet – több-kevesebb mélységben – oknyomozó is, illetve egyik sem ép csak oknyomozó. Ellenben ideje végre felismerni, hogy ez a fok az, ahol

betetőzzük a szintetikus történelmet. Abba az álomba pedig ne ringassuk bele magunkat, hogy itt „csak előveszszük” a már tanultakat és összefoglalunk. Rendszeresen és behatóan elő kell adni újból a történelmet, mert a tanuló százféle ismerettel elhalmozva az előző öt (!) évben tanultakat nem őrzi meg elméje egy rekeszében. Szét van minden szórva. A fenti felfogásból csak annyi igaz, hogy hamar fel lehet éleszteni a régi ismereteket, gyorsabban lehet átmenni az ú. n. „már ismert” anyagon. Ha a tanulóra nézve állna is az a feltételezés – melyre pozitivisták hajlanak, – hogy a tanulóknak egyszer „előadott” ismeretanyaga évek múlva is megmarad és később „elővehető”, még akkor is külön kiemelkedik az a tény, (mellyel számolnunk kell), hogy a tanuló minden évben ugyanazt másképp látja; mást tart lényegesnek, más kapcsolatokat érez ki stb. Nem szabad tehát a tanítást mint ismeretközlő raktározást fognunk fel, hanem fokozatos áramlatban-tartásnak, közlésnek és *egyre újabb* feldolgozásnak kell azt néznünk.

A VIII-os történelemben is áll az, hogy a tanuló ismerje meg jól a jelenét; ezen a XIX. századot értjük. Tehát a régi praxissal szemben a kiegyezés utáni gazdasági, művelődési stb. kérdések is bőven tárgyalandók.

4. Végül pedig a jelen államismereti (államrajzi, t. i. közjogi, közigazgatási stb.) állapot tárgyalására is kell időt szakítani. Erről, főképp ennek anyagáról, másutt szólunk.

5. A magyar néprajzra is, ahol lehet, kellő súlyt vetünk. A történelemben az ú. n. nemzetiségek történetére is.

17. A KÉT FŐ TÉMAFAJ FELDOLGOZÁS SZERINT.

Hosszmetszet és keresztmetszet – ilyen két főtéma-faj van a történelemben. A kettőnek erősen más a feldolgozásmódja. Az elsőt *eseményeknek* mondjuk, a másodikat *szerkezeti* (strukturális) problémának, minő egy korrajz (gyakran „a közállapotok rajza” címen): ez nem „halad” előre az időben, mint egy eseménysor (pl. egy háború), nem kerül lépten-nyomon elénk sok évszám, ha-

nem csak egy hosszabb-rövidebb időszakon *belül* vannak, mintegy lebegnek az események (pl. Friedländernél a császárak korabeli római élet rajza). Igaz, hogy az ú. n. közállapotok rajzában is van eleven mozgás, élet, – végre is egy leállított történet nem képzelhető el, – azonban itt mégsem az események folytonos előhaladását szemléljük elsősorban, hanem az intézmények belső összefüggését, olykor szinte „elvi” kapcsolatait. Itt nem pusztán ú. n. intézmények tárgyalásáról van szó.

„Intézmények” iskolai tárgyalatása még nem régen igen ajánlott volt. Ezért csakhamar külön segédkönyvek mentették fel a tanulót azon feladat alól, hogy ő maga állítsa össze – pedig ez a kívánatos – a történelem köréből az adatokat egy-egy intézmény „fejlődésére” nézve, minők az igazságszolgáltatás, a honvédelem fejlődése. Egy második tankönyv keletkezett ilyenformán, minő az ókorra nézve az ú. n. régiségtan is. Ez a gyakorlat nem mindenben felelt meg a tanítás *legfőbb* érdekeinek. Tárnyilag sem minden kifogástól mentes, ha úgy tüntetjük fel az intézményeket, mintha önálló történeti lények volnának pl. a törvényhozás, a stratégia, a könyvnyomtatás stb., nem pedig egy *egységes kor összefüggés* részei. Az „intézmények” fogalma csak annyit mond, hogy vannak – az események közepe – *viszonylag* állandó funkciómódok, *viszonylag* állandó funkciókeretek és célok. Ennél többet aligha szabad állítanunk. Az irodalomtörténetben ugyanígy önálló történeti lényekké tették a műfajokat, holott egy irodalom keretén *belül* vannak és egységben is kell látnunk az összes műfajokat (egy írón belül is). Az is egyoldalú volna, ha a résztörténelmeket (pl. had-, pénzügy- és közigazgatástörténelem) külön tárgyalnók.

Ép ellenkező ma az irányzat: az az egységesítő alap (szintetikus keret), melyen *belül* sui generis a történetben keresünk egységet, a történeti időkeretben van; ez a korszak. Ezen belül mindennek van valaminő közös színezete (korszín), eszméje, szerepe. Tehát pl. a külpolitikával összefügg a belpolitika, a pénzügy, sőt az irodalom, a művészet és tudomány is (pl. Perikles kora, avagy a

felvilágosodás kora). Az ily korszakon belüli élet *egységes áttekintése*, az állam, a gazdaság, a szellemi művelődés *kapcsolatainak* a kiderítése sajátos összefüggésvizsgálat: szerkezeti kérdés. Ennek tárgyalása kíván egész más eljárást, mint az események sora.

Az, ami *egyszerű* eseménysor (pl. I. keresztes hadjárat), tulajdonképp rábízható a tanulóra: „mond ja el”, „ismertesse célját és lefolyását”. Itt fontos a tanuló öntevékenysége, mely abban áll, hogy *maga* állapítsa meg, mik a lényeges mozzanatok, *maga* is fűzze ezeket össze.

Téves azt vélni, hogy itt csupa apró kérdéssel kell szétbontani az eseménysort, mert ezzel a tanár viszi tulajdonképp a szót folytonos kérdéseivel, s a tanulót mintegy a szüntelenül feltett kérdések hézagaiban engedi némileg (sőt látszólag) önállóan is érvényesülni. Ha bonyolult események soráról van szó, akkor *vezetjük* kérdéseinkkel a tanulót, mintegy átsegítjük a nehézségeken, a gyenge hajót a sellőkön.

A tanuló „vezetésénél” és a kérdezésnél nagyon kell ügyelni a tanárnak arra, hogy – a tanuló önbizalmát ezzel is fokozva – a tanuló észjárásához *alkalmazkodjék*. Ez nem kevésbé fáradságos, hiszen nemcsak egyének közt vannak gondolkozásbeli különbségek, hanem életkorok között is, s e különbségeket zökkenők nélkül át kell hidalnunk a tanuló gondolat- és érzésvilágába való szüntelen *beleérzés* (alkalmazkodás) által. Sehol sem oly fontos ez, mint az irodalmi és a történeti oktatásban, azaz szellem-tudományi tárgyakban, Itt küzdenünk kell állandóan az ellen, hogy dogmatikusan feltételezzük: *csak egyfélékép* lehet a dolgokat elgondolni és elmondani. Ellenkezőleg: a tanulóknak *engedjünk* szabadságot, hogy beletalálja magát a maga élményvilágába, illetve stílusába. Rendkívüli szellemi *hajlékonyságot* tételez fel ép a történettanítás, főképp ebben rejlik ennek fáradszó volta. Az a tanár, aki már 10-15-ször tanította ugyanazt, gépiességre hajlik gondolkozásában, elveszti frissességét. Ép ettől kell visszatartani magát, hogy dogmatikus legyen. Ellenkezőleg mindig eleven le-

gyen, *újnak* lássa és *újnak* láttassa és éreztesse a dolgot, bárminő ismeretek is azok.

Egyoldalú praxis ütötte fel a fejét újabb időben: fiatalabb tanárok túlbuzgók, szünetlenül kérdeznak és szinte szóhoz sem juthat a tanuló, aki minden kérdésre csak egyet vakkant. A kérdés túltengése abból a módszertani félélemből ered, hogy a tanuló nem lesz „öntevekeny”, tehát hogy mindenki (lehetőleg) feleljen, elaprózzuk a témát száz kérdésre való feleletben. Ez az egyoldalúság ép az öntevekenységet ássa alá: a tanulók ráhagyják magukat a tanárra. A tanulók nem csak akkor tevékenyek, mikor ép felelnek, de akkor is, amikor *figyelnek*, azaz követik a tárgyalás fonalát – úgy, hogy bármely percben azt át is vehetik.

Midőn egyszerű történetekről, események áttekinthető soráról van szó, akkor a tanuló *maga* mondja el azt. Ügye-lünk arra, hogy ebben az 1-2 perces időközben ne súlylyedjen passzivitásba az osztály nem felelő része; közben pl. egy rövid kérdést másnak is adhatunk. Az osztály nem-felelő része is *átéli* az ép elmondott életfolyamatot, a történetet – csak ép nem beszél. A nem-beszélés még nem passzivitás; és nemcsak az aktív, aki beszél, sőt a beszélő nem mindig igazán aktív szellemileg. Csaknem minden kérdés „az *osztálynak* szól” az osztály a kérdést várja, feszültségben maradnak az egyes tanulók. A felelet átlagosan egy eseménysor elmondásánál sem lehet hosszú, pl. 6-10 percig tartó. A tanár mindig tudja kellő eszközzel az egész osztályt „felelet-várásban” tartani, akkor is, ha csak egyvalaki felel. Az osztály az, amely a hibát észreveszi, szemmel kíséri; a hibát valakivel javítatjuk. Az egyszerű eseménysor elmondó ját nem szakíthatjuk bármikor félbe. Célszerű egy természetes nyugvóponton, valaminek a „végén” abbahagyni a dolgot.

Egész más a *strukturális* probléma. Ezt nem kell egészen sohasem elmondani. A szerkezeti összefüggésekre lépésenként, rávezető (heurisztikus) kérdésekkel célszerű a tanulókat ráeszméltetni. Itt a struktúrát okokból és célokból is magyarázzuk, a korösszefüggések értelmét *meg-*

értjük. Itt sohasem az elmondáson van a hangsúly, hanem a *megértésen.* Itt tulajdonképpen „az egész osztály” felel szüntelenül, 100 %-os közös munka folyik. Szüntelen kérdészel minden oldalról megvilágítjuk a kérdéseket. Provokáljuk azt, hogy a tanulók maguk is kérdezzenek, szeretjük, ha maguk vetnek fel „szempontokat”. Ez nehezebb műfaja tehát a történelmi témáknak, s körülményesebb a világos eredményhez eljutás is.

Az 1924-es tanterv, említjük, nagy súlyt adott annak a feladatnak, hogy a világtörténelem egy-egy osztály végén ily szinkronisztikus „képben” hangozzék ki. Sikerült oly Lenyugvó, kikristályosodó időszakokra találni (pl. a jó császárok kora, a felvilágosult abszolutista államok berendezése), ahol egy hosszabb fejlődésnek végeredményeit összhangzó akkordban halljuk ki. Az évvégi „korképen” túl máskor is szerepelhetnek ily áttekinthető, egységben látó „szerkezetvizsgálatok.

Korrajz, művelődésrajz szerepe a mai történettudományban. – Mindinkább kidomborodott a történettudományban a cél: adjunk korrajzot. Az irodalomtanítás viszont az ú. n. művelődésrajzot (Kulturkunde) hangsúlyozta. Ez utóbbi programmá vált a *történettudományban* is – de nem magában a tanításban. A háború után felcsapott az idegen nemzetek megismerésének vágya, jeléül annak, hogy egy európai kultúregység tudata ma kialakulóban van. Ismerjük meg idegen nemzetek lelkét, szellemét, mélyedjünk bele egész kultúrájukba. Csábító gondolat ez. Kiszélesíti szellemi horizontunkat. Örövendve üdvözlünk tehát minden „művelődésrajzi” programot? Sajnos, korlátot érzünk az iskolában: *a tanuló* fejletlen életismeretét és az *időt.* A művelődésrajzi, vagy korrajzi kiszélesítésnek igazában csak akkor van értelme, ha bőséges idő áll rendelkezésünkre, ha nem puszta, elvont gondolatvázslattal foglalkozunk, hanem a részletekbe mélyen belemerülünk. Mihelyt azonban egy korrajzot rövidre kell fogni, pl. 1-1 % oldalra kell összevonni, elsikkad a java; épp azok a morzsák, melyek a szűk keretben elférnek, nem jelentenek sokat. Sőt a gyakorlat észrevette: a tanuló ezekből nem szeret jól és szépen felelni, érzi, nem az ő színvonalához való a széles korrajz. Míg az időrend vezérfonalat ad neki, addig a korrajz terén kalandozik, bizonytalanul jár. Rövid hangsúlyunk ez: takarékosan kell bánni a korrajzi és művelődésrajzi részekkel. Ne várjunk tőlük mértéktelenül sokat. Lassan haladjunk előre, először alig valamit, csak később többet a széles korrajzból, vagy művelődésrajzból. *A történettudomány tengelye mindig az eseménysorok élénk rajza és élénk átértése, átélése fog maradni.*

18. AZ IDŐRENDI TÁJÉKOZÓDÁS FONTOSSÁGA. ÉVSZÁMOK ÉS HASZNÁLATUK MÓDJÁ.

A tanuló kezdetben „lebeg” az időben, nem törődik a korrall. Az időrendi összefüggés üres szó előtte, az évszám oly puszta szám, minek jelentését nem érti és nem is vizsgálja, mire való. A politikai történelem fejedelmek uralkodási évszámait mértéktelen pontossággal és bőségben árasztotta a tanulók elé, s minél több volt az évszám, annál kevésbé tűnt ki a fontosságuk. A történelmi oktatás először is a tanuló kor-közömbösségét szünteti meg, feltárja, minő súlyos hibaforrás a *kortévesztés* (anakronizmus) egyes, ríktó példákban, mikor is szelíd gúnyal lehet a groteszk tévedést bemutatni.

A helyes eljárás ez: 1. csupán időrendi *támasztó pontokkal* dolgozunk (pl. a magyar történelemben elég kezdetben 894, 900, 933, 955, 972, 997, 1038 stb.). Ezek az időpontok feltétlenül szilárdak legyenek. Kiválasztunk annyi számot, amennyit valóban el is várhatunk minden tanulótl. Ami kisebb jelentőségű, azt ama fixpontok *közé* helyezzük, interpoláljuk.

2. *Mindig időben előrehaladva gondoltassuk el a lefolyó időt*; ha időközről van szó, kiegészítéssel haladjunk kerek számoktól előre (pl. Szt. István 997-től 1000-ig 3 + 38 év). így ugyanis csakhamar rájő a tanuló, hogy nem elszigetelt és össze-vissza álló időpontokról van szó. Fontos ép az, hogy valaminő történeti munka megtételéhez *mennyi idő* állott valakinek a rendelkezésére. A kalandozás időszaka pl. 72 évig tartott (csaknem 2% nemzedék). Nem az időpontot, hanem az idő *folyását* – ezzel a történeti munka folyamatát – gondolja át a tanuló.

3. Az évszámok jelentősége tulajdonkép akkor derül ki, ha azokkal operálunk. Azt mondjuk pl., hogy Géza és Szt. István azonos politikát követnek; vájjon *mennyi idő* állott rendelkezésükre? 972-től 1000-ig (28) és 1038-ig (38) = 66 év, ime ez már két teljes nemzedék, s azonos munkában eltöltve, tekintélyes idő. Ehhez képest 1308-82-ig a két első Anjou még jobb helyzetben volt: 74 év ál-

lott rendelkezésükre. Ha épígy két uralkodó 1458-tól azonos politikát folytathatott volna a hadszervezés terén, (74 év múlva) 1532-ig ért volna a politikájuk. Mily kedvező eset lett volna ez! Milyen más lett volna az ország helyzete a török-problémával szemben stb. Az évszám fontos adatként fog így állni a tanulók előtt: számolni fog vele a tanuló, mérni fogja az időt maga. A „rövid időn” majd sajnálkozni fog, pl. hogy IV. Bélának „csak 6 éve volt” a királyi birtokok visszaszerzésére a tatárdúlásig. Az időbeli adatok folytonos becslésére kell berendezkedni.

4. Figyelni kell az egyidejűségre, kivált a hazai és külföldi történetben. A *szinkronisztikus táblázatok* igen hasznosak. De ezek is hiába vannak a könyvekben, vagy azok végén, ha használatukra a tanulókat rá nem vezetjük. Ugyanez áll a könyvek végén álló családfákra nézve: meg kell beszélni azokat, fontosságukat kifejteni.

Ha az ily „adatok” jelentőségét átérzi a tanuló, nem kerül sor a rideg szigorúságra, a kívánt minimumot a tanuló elháríthatatlan kötelességként önként fogja fel. A különleges évszámhasonlóságokra vigyáznunk kell, pl. 1648, 1748, 1848; de lehet viszont ilyen összehasonlításokat tenni az ország azonos területén élő lakosságra nézve, milliókban (Éry E. példája):

1520	1720	1920
3.8 magyar	1.2 magyar	10 magyar
0.7 nem-magyar	1.4 nem-magyar	11 nem-magyar.

Ez már persze nem csak az évszám-tanításhoz tartozik, hanem a korösszehasonlításokhoz.

19. SZEMLÉLET-PÓTLÁS, ÁL-SZEMLÉLTETÉS ÉS ÉLMÉNYSZERŰSÉG.

Az általános didaktika olykor nem törődik a tantárgyak igen mélyreható különbségeivel, s úgy beszél módszerekről, mintha azok bárhol alkalmazhatók volnának, pl. a szemléltetésről – a történelemben is (P. Barth). Ez általános tendencia lesz mindaddig, amíg egy hibás módszertani *monizmus* felé haladunk, melynek alapmeggyőződése

az, hogy minden tantárgy végre is egyféle. Másképp látja a helyzetet a módszertani *pluralizmus*, mely felismeri a mélyreható különbségeket tárgyak között. Ez a történelemdidaktikát két ponton is érdekli. Mindenekelőtt meglátja, hogy a történet (a múlt) maga nem egyféle tárgy, hanem mindenféle, pl. görög szobor és politikai alkotmány, Rafael és merkantilizmus, Szt. Ágoston és a 7 éves háború merőben más tárgyak. Tehát más lesz a módszer is, mellyel tanítanunk kell róluk.

A történelemben egy, általánosan hangoztatott – és sokszor félreértett – módszer merőben hiányzik: a szemléltetés (v. ö. Dékány, Történelem és szemlélet, M. Paed. 1914). *Elvileg hiányzik!* Ha ma rést is ütött ezen a hangos film, mely a lepergő képet és a hangot is ismétlődni enged, ez keveset jelent, mert elhatározó történeti eseményeknél nem lehet ott a filmoperatőr és ennek látási és hallási köre szűk, pl. egy harcvonalnak elenyésző kis része eshet eléje. *Elvileg* nem szemléltethető az, ami elmúlt, mert nincsen meg, és nem is *lehet* az meg, mint elmúlt valami. Már pedig a történelem elvileg az emberi múlttal foglalkozik. Amit *újból* átélünk, az ismét: jelen és csak *hasonlíthat* a múlthoz. Ez általában a szellemi tudományok tárgyának egy módszertani nehézsége: nem lehet magához a tárgyhoz rövid úton hozzálépni és szemlélni. Itt egyébként is általában „érzékelésről” van szó, nemcsak vizuális képekről, (v. ö. Pedag. elvek, 12. és 21. §.); ez is sokszor félreértés tárgyává lesz. Magának a szellemi életnek *életfolyamatai* semminő érzékszervünk körébe nem esnek. A didaktika lényegében a természettudományok igényét hangoztatta, midőn derűre-borúra „szemléltetés” szükségességéről beszélt, a didaktikai eljárást is egy alapon[^] (szemléltetés) indította el. „Minden megismerés érzéki alapról indul ki”, írja *ma is* Eggensdorfer (136. l.). A „formális fokozatok” sorában is elsőnek léptette fel a szemléltetést vagy valamely mozzanatát. A félreértésnek így tág kapuja tárult fel. A történelem és az irodalom némely túlbúzó pedagógusa mégis nekilátott „szemléltetőképek”, sőt faliképek összeállításának.

Ezek azonban *nem* szemléletek, pl. Pázmány P.-nek *nem* a Kalauzát *ismerjük* meg az ismert címlapon, hanem az ilyenmű nyomdaterméket, a reprodukció, klisé *nem* az irodalomtörténetet szolgálja tulajdonképp, hanem a nyomdászati történetét. Nem Zrínyi M. a költő, hanem arcképe mint rajzbeli átalakítás jelenik meg a klisében. Ez mind *ál-szemléltetés*.

A tudományelmélet azt tanítja, hogy 3 féle tárgy van: 1. ideális (in idea létező) tárgy, t. i. matematikai és geometriai. Itt nincs szó szemléletről, t. i. *nem* a geometriai *tárgyat*, hanem a *rajzot* szemléljük. íme, *már itt szemléletpótlásról* van szó. 2. A természet-tudományi tárgy, pl. egy ásvány, szemlélhető és szemléltethető is. A földrajzi tárgy: a táj *csak részleteiben*, töredékeiben szemléltethető; a rész-szemléletek *utólag* olvadnak össze (egységesülnek) egységes tárgyvá, t. i. (egy egész) tájjá. A térkép *nem* szemléltető, hanem csak tájékoztató eszköz, t. i. tájékoztató, hol van és merre esik valami más valamihez képest. Tehát itt sincs szó igazi szemléltetésről (v. ö. D. Földr. Közl. 1925), csak a földrajzi kirándulásoknál szerezhetünk szemlélet-részeket.

Mindezekből látjuk, minő *szűk a köre az igazi szemléltetésnek*, s a legkevésbé csodálkozhatunk azon, hogy 3. a szellem-tudományi tárgy meg egyáltalán *nem* érzékelhető, hanem *csak azok a jelek* (szimbólumok, szobor, kép, stb., általában: objektiváció), *amelyek külsőleg kifejezik, ábrázolják a szellemi tárgyat*. De sokszor még a jelek is (pl. hangjegyek is) csak megközelítőleg tükröztetik, jelzik, a szellemi tárgyat, t. i. *nem* jelzik ennek a saját-szerűségét, egyéni színét (szingularitás). Az ép a sajátos, hogy a szellemi (kultúr-) tudományok ép gazdagon egyénies, szinguláris, sajátos világgal foglalkoznak, oly konkrét jellegű totalításokkal, amelyekhez képest feltűnően *szegény* a jelek, szimbólumok világa (V. ö. Dékány, Bevezetés az interpszichikai megismerés elméletébe. A történelmi megértés. 1918).

Mindezek után beláthatjuk, hogy a mi területünkön 1. az *ál-szemléltetés* *nem* is *azt* a tárgyat adja élénk, amit akar, pl. egy facsimilében *nem* Arany J. költői *művét*, hanem csak kézírását látjuk; ámde ez *nem* maga a költői mű. *Nem* egy iskolai könyvtár akadt, mely „szemléltető eszközök” gyanánt könyvek első kiadásait nagy költséggel szereztte be, *nem* gondolva, hogy *nem* szemléltetheti magát a

művet, t. i. ennek szellemi tartalmát – pedig ez volna az igazi cél, – hanem csak egy nyomdaterméket szemléltet.

De nincs-e tárgymaradvány a történetből való, pl. Kinizsi páncélja? Ha van, ha magát a *történeti emléket* szemléljük, akkor megint nem a *történetet* szemléljük; a történet maga életfolyamat, a tárgymaradvány ennek az élőnek csak a csontváza, kihűlt, élettelen dolog, tehát pl. holt fegyvert szemléltetek élő fegyveres (élet) nélkül; az előző tehát nem volna szemléltetés; csak annyi mondható itt, hogy valami, ami előttünk van, *visszaemlékeztet a múltra*. Ezek a tárgyak tehát csupán *emlékébresztők*.

2. Legtöbb helyen, hol azt hisszük: most valamit szemléltetünk, csak *emlékeztetünk*. Egy írói aláírás, kézirat-sor csak emlékeztet az íróra, egy páncél a hordozóra – az emlékeztető tárgy is hajthat némi didaktikai hasznót, de éppen csak emlékébresztő szerepe van. Bizonyos áhítat vesz erőt a tanulón. Célszerű tehát műemlékekhez vezetni őket. Sokszor egy egész szobaberendezés (pl. Kossuth szobája, emléktárgyai Cegléden) sajátos történeti hangulatba viszi a tanulót. Nincs tehát itt sem szó a múlt *igazi* szemléletéről.

3. Beszélhetünk egy *quasi-szemléltetésről*, minő pl. Kossuth 1848. júl. 11-iki „Megadjuk” jelenete. Itt is a közismert képen csak egy kép van előttünk, amely nem ugyan a jelenet maga, de annak legalább hasonlatos mása. Igaz, ez is csak egy *vizuális kivonata* a jelenetnek egy bizonyos pontról nézve s átszűrve egy rajzoló képességen. A rajzoló rendezte, kiválogatta a lényeges mozzanatot, kiemelt valamit, ami életszerű; de nem maga az élet. Ezért az ily képet mégis didaktikailag hasznosnak mondjuk: megélelénkíti a fantáziát.

Az ú. n. történeti képek (Piloty iskola stb.) sokszor csak külsőségekben törekednek hűségre; a történeti ro^mantizáló iskola köréből való Vajk megkeresztelése pl. tulajdonképp szemléletességet *ront*, miután nem korhű, hanem színpadias átalakítása a történeti képnek. Az ily képek sajnós, sokszor irreális világba vezetik a tanulót. Inkább hamis, mint hű kép keletkezik ezek nézése alapján.

4. Lehet szó művészi, realiztikus *szemlélet-pótlásról*. Ha a művész nem szépet és művészt akar adni, hanem a tipikus életet egy-egy elképzelt mozzanatában, de realiztikusan, úgy az ilyen kép *pótol* egy lehetséges, de egyben valószínű szemléleti képet (pl. Biczó András képe egy III.-os könyvben: nomád élet rajza a sátor előtt). Az ilyen a kicsiny gyermek előtt a való élet képében jelenik meg, s elősegíti fantáziája szárnyrakapását, s könnyebben képzelet el a nomád életet. A szemlélet-pótlás tehát a *fantázia* megélénkítése, s mint ilyen, hasznos.

5. Lehet szó *szemlélet-kiegészítésről*. Ha a római élet-ről, annak mediterrán környezetéről szólunk, az akkori növényzet képeről, a tanuló elé tárunk egy *mai*, odaváló fényképet, esetleg képeslapot. Ilyenkor egy belső szemléletszerű képet, fantázia-képet, csak kiegészítünk. Ennek didaktikai haszna is kézzelfogható. Japán történelménél esetleg egy japán tárgyat mutatunk be stb.

20. FORRÁSOK OLVASTATÁSÁNAK MÓDJAI.

Egykor nagyon is előtérbe került az, hogy a történelmi *oktatás* utánozza a történelmi *kutatás* kiinduló módszerét a források olvastatásával. A túlbuzgalom e téren csődöt mutatott, kiderülván az, hogy az ismeret *anyagának* forrásokból szerzése hosszú időt, fejlett technikát, hosszadalmas összehasonlításokat kíván. A pedagógus számol a gyermeki színvonallal, az iskolai kerettel és idővel. Történelmi *szak* képzés ügye a források tudományos feldolgozása, nem az iskoláé.

Mindamellett elég jelentős szerepe van *egyes* forrásoknak: életközelséget nyújtanak. Ahogy egy renaissance-korabeli író (Bonaparte J.) leírta Róma 1527-iki kirablásának jelenetét, az egyszeri, igen futólagos átolvasás után is mély nyomot hagy, a tanuló átéli a Sacco di Romát. Nemcsak a részlet – mint tudásanyag – a fontos, hanem korhűség, a színezet és az elevenség.

Nem pedagógiai cél az adatok forrásokból való „teljesebbé” tétele – ez bármely jó könyvből átvehető –, a

kutatás módját is csak hellyel-közzel mutathatják be. U. Peters, ki hajlik a „munkaoktatás” túlzásai felé, maga sem ajánlja a források iskolai, túlzott használását. „Egy kor történeti képiének kidolgozása csak a források alapján nem az iskola, hanem a főiskolai szeminárium feladata” (Gesch. Arbeitsunterricht. 25. 1.). A megelevenítés, az átélés, az „első benyomás” intenzitása a forrásolvastatás célja. Az iskolában használható kútfőket tehát:

1. nevelési (oktatási) szempontból erősen ki kell válogatni (iskolaszerűség),

2. az iskolai tárgyalásra feltétlenül át kell stilizálni,

3. csak rövid olvasmányok azok, melyek használhatók úgy, hogy nem „esnek ki” az iskolai tárgyalás keretéből, azaz meg nem szakíthatják a tanítás folyamatát;²⁵

4. csak élményerővel *ható* források válnak a tanuló előtt hasznossá, tanulságossá. Tekintettel az osztály *átlagára* kell lennünk.

5. A forrásoknak *minden tanuló kezében kell lenniök*. Sajnos, ma csak felolvasni lehet valamit és auditive kevesebbet jelent valami, mint vizuálisan is. A szövegek apró füzetekben is ki volnának nyomtathatók!

Kétféle lehet az olvastatás: a) futólagos, ha t. i. a

²⁵ Íme egy rövid kútfő.

A középkori *társadalomfelfogásba* bevilágít egyszerű, népies hangulatot kifejezve Berthold y, Regensburg, aki szerint a következő rangok (rendek) különböztethetők meg a középkori német társadalomban:

„1. Die Pfaffen, die die Christenheit lehren sollen. 2. Die geistlichen Leute. 3. Weltliche Richter, Herren und Ritter, die da Witwen und Waisen schirmen sollen. 4. Die Gewandweber. 5. Die mit eisernen Waffen arbeiten und wirken (Waffenschmied usw.). 6. Die mit Kauí umgehen. 7. Die da Essen und Trinken feilhaben. 8. Die das Erdreich bauen. 9. Die mit Arznei umgehen. 10. Die Gumpelleute, Geiger und Tamboure, falle, die Gut für Éhre nehmen, die Würfeler und die, da die Spitzen Messer schlagen (Gaukler), die ihr Amt vom Teufel haben”.

Megfigyeltehetjük: 1. a rangok *sorrendjét*, 2. azt, hogy bizonyos hivatás-gondolat hozzáfűződik a *magasabb* rangokhoz, 3. a közvélemény *miképp* értékeli a rangokat stb. íme, ily rövid kútfő gyorsai* feldolgozható és élénkítheti is a tárgyalást.

szöveg azt könnyűségével, szemléletes életközelségével megengedi (az említett Sacco di Roma), b) Elmélyedő, elemzettő olvastatás; ez esetben nagyon lassan kell haladnunk; néhány mondatot (esetleg egyet!) elolvastatunk, s megkérdezzük, mi volt ebben a fontos, hogy lássuk, mit miként fogtak fel a tanulók. Megszabadítjuk őket az anakronisztikus elrajzolásoktól, hibás elgondolástól, egyes *szavak* értelmét is tudakolnunk kell! A tanuló kritikai érzékét is fejlesztjük. Utalunk az újságra; ha az olvasó (Skavensmasse der Zeitungsleser: Spengler) átlaga mindent „első látásra” elfogad, ez hiba, tehát óvatosságra neveljük a tanulókat. Felhívjuk a korszínezetre nézve fontos részletek megbeszélésére. Közel visszük a tanulókat a *kortárs* helyzetéhez, s ennek következményeit feltárjuk.

A tanuló elé újságcikk is vihető, jól megválasztva; a jelen-ismeret (Gegenwartskunde) a 19. század történelmének kapcsán erősebben kidomborodhat.

Megoszlik a szakírók nézete a tekintetben, vajjon eredetiben vagy fordításban olvassuk-e a forrásokat. Friedrich (Stoffe u. Probleme des Gesch.-unter. 1915. 35. L) írja: „A korszínből, mely a forrásokból kiáramlik, az iskola számára végre is *szükséges fordítások* keretében... a legjava veszendőbe megy; az eredeti szöveg viszont a tanuló szempontjából sem nem értelmes, sem nem élvezetes”. Valóban hiba volna a történelmi órát a fordítás nehézségei miatt nyelvi órává átváltoztatni. Elvül vehetjük: nem adjuk fordításban, ha az eredeti könnyű megértésére – az egész osztály, vagy zöme részéről – számíthatunk (pl. Árpád-kori, némely törvénycikk), viszont *átlagosan* megelégszünk – főképp hosszabb szövegeknél – fordításokkal is.

A források nemcsak írottak (v. ö. Dékány, A tört. tudom. módszertana). Forrás lehet a tárgymaradvány, melyet az iskola is gyűjthet és bemutathat (v. ö. 29. §.), lehet kor jellemző kép: általában a művészettörténeti oktatásunk kénytelen ez alapon haladni. Minő kor jellemző pl. Giotto egy képe! Minő más egy gót épület, s egy mo-

dern vasbetonház! A kor lelki stílusát ezekből sokszor jobban le lehet olvasni, mint szövegekből.

Az alábbiakban közlünk egy, túlnyomólag középiskolai használatra készült, avagy itt használható *forrásgyűjteményt*, melynek legnagyobb részét Éry Emil kartársam gyűjtésének köszönöm.

A magyar *Mika Sándor* féle Történelmi olvasókönyvek (6 kötet 1905-től, Franklin) már nem kaphatók. Leghasználhatóbb és fontos a VI. köt. (VIII. o. számára). Túlsgagos hosszúak az olvasmányok, alig használható némelyik, viszont sok részlet kitűnő.

Az Olcsó és a Magyar Könyvtárban több kötet forrásmű van fordításban kiadva, mely középiskolákban használható és így kívánatos több példányt beszerezni az ifjúsági könyvtár számára.

Vezető szerepet játszik a *Teubners Quellensammlung*. Kiadják G. Lambeck, P. Rühlmann és E. Wilmann. A legtöbb füzet több kiadást ért meg, egyik (II) sorozata mostanáig 188. (?) füzetig jutott el. A sorozatok: 1. *Gesch. Zeiträume*, 2. *Gesch. Einzelercheinungen*, 3. *Gesch. Auffassungen u. Urteile*, 4. *Gesch. Problematik*, 5. für 6-stufigen Lehranstalten. Ugyancsak Teubnernél a középiskolában is használható: *Religionsgesch. Quellenhefte*. (ed. Lietzmann és Weidel), továbbá: *Philos. Quellenhefte* (ed. Jordán és Schneider).

B. Kunstler: *Gesch. Quellen in 13 Heften. Quelle u. Meyer. Leipzig.*

R. Oldenbourgs gesch. Quellenwerke. Ed. E. Chudzinski. 10 köt. Év n. Kiszemelt kérdésekhez ad többféle forrást is, összehasonlítások céljaira kitűnő.

Fr. Neubauer: *Quellenbuch z. Gesch. des 19. Jahrhunderts. Halle (B. d. Waisenhauses). 1910.*

A. Rude: *Quellen u. Lesebuch f. d. Gesch. unt. 5. kiad. 1927. Zickfeldt, Osterwick-Harz.*

M. Schilling: *Quellenbuch z. Gesch. d. Neuzeit. 4. kiad. 1912. Weidman. Berlin.*

Atzler: *Neues Quellenbuch f. d. Gesch. unt. 1927. Schöningh. Paderborn.*

Flach u. Guggenbühl: *Quellenbuch z. alig. Geschichte, 4 köt. 1914-25. Schultess. Zürich.*

E. Weyrich: *Der Aufstieg (4 részben). Ein Arbeitsbuch f. d. Gesch. unt. Grosse Ausgabe. f. Lehner u. Studierende. 1923-4. Wien, Holder, Pichler, Tempsky.*

M. Reiniger-iNickol: *Neues gesch. Lesebuch, 2 rész, 22-23. kiad. Beltz. Langensalza.*

E. Webers: *Beltz Bogenlesebuch, Geschichtsheft 1-3. Gesch. Bogén. 1-12. 1926. Beltz. Langensalza.*

Schmieder: *Quellen z. Gesch. 1-3 rész, 2. kiad. 1921. Wunderlich. Leipzig.*

Aschendorf: Lesehefte z. Deutschkunde tu Gesch. 1928–32, Münster i. W. 35 füz., nagyrésze nem forrás, hanem olvasmány.

W. Zuhl: Lebensvolle Quellen zur deutsch. Gesch. 1917–1918. Heinrich. Dresden. 1931.

E. Emmy Beckmann, Irma Stosz: Quellenhefte z. Frauenleben i. d. Gesch. 29 füz., 1927–32. Herbig, Berlin.

W. Dienstbach–F. Grebenstein–O. Metzker: Quellenbuch zu deutschen Gesch. I–III. 1931. Dienstweg. Frankfurt, szintén jeles munka mint a Weyrich.

Fr. Karsen–W. Hoffmann: Arbeitsbogen f. höh. Schulen. Beltz. Langensalza, sok füzet.

Ferd. Hirts: Sachlesebuch I. Teil: Gesch. ed. A, Neumann Breslau. túlnyomóan olvasmány. 1927.

Ferd. Hirts: Sachlesehefte 1. Gruppé: Geschichte (Deutsches Werden) 1–4 füz. 2. kiad. 1928/9. ed. Lindhorst, Neumann, Schuitze, Spanier; Breslau. (Képekkel.)

Hirts: Deutsche Sammlung, Saehkundl. Abt.: Gesch. u. Staatsbürgerkunde. (ed. W. Gehl, u. G. Wolff) Breslau. É. n. 1. Gruppé: Zeitbilder. 2. Ereignisse (8 füz.), 3. Grundfragen (3 füz.), 4. Einzelschriften (4 füz.), 5. Geschichtsschreibung (3 füz.), 6. Persönlichkeiten (4 füz.).

Kranz Bücherei, Diesterweg, Frankfurt kb. 200 füz., köztük források is.

Fred. Schöninghs: Dombücherei: ed. H. Fluck, Paderborn, Év n. 100-nál több füzet.

Voigtlanders: Quellenbücher. Év n. sorozat nemcsak „történelmi” forrásokat ad, de ilyen is több van.

Kochs: Schülerbücherei zur Deutschkunde. (ed. Hunger), Koch, Nürnberg, a közel 100 füzetben több forrás is.

Quellenbücher zur Freude u. z. Förderung. Begr. Wolgast, ed. Zimmermann. München. Veri. Jugendblätter (C. Schnell), a közel 100 füzetben néhány forrás is.

Schaffstein, Grüne Bändchen. Köln, akad értékes forrás is a sorozatban.

Diesterwegs: Deutsche Schulausgaben u. Quellschriften, ed. Keller, Frankfurt, 30 füzetnél több. U. itt: Kursten-Schrank-Heil: Sammlung gesch. Quellen u. Darstellungen, 5 füz. és DeutschkundL Schülerhefte. 1–7. sorozat, és Ergänzungsreihe.

Deutsche Schulausgabe 7 füzet, kiad. Lorentz és Ziehen. Dresden. Ehlermann.

Maurer: Quellensammlung zur Entwicklungsgeschichte des modernen Staates I–II. M. Diesterweg 1912–1913. Frankfurt, a. M.

Schulze: Quellensammlung zur Staats- und Bürgerkunde I–II. 1914–15. Ferdinánd Schöningh. Paderborn.

G. Mollat: Volkswirtschaft. Quellenbuch, 7. kiad. 1926. (660 l.), sok történelmi anyagot ölel fel, bár elméleti-közgazdaságtani a címe.

Joh. Bühler: Memoiren Chroniken, illetve Deutsche Vergangenheit c. sorozat. Insel-Veri. kb. 1922-től nagyszerűen szerkesztett áorozat! Egyes kötetek egész korokat, és intézményeket foglalnak össze terjedelmes és jó bevezetésekkel, mint: Die Germanen in d. Völkerwanderung 1922. (453. 1.), Das Frankenreich. 1923. (592.). Die sächs. u. salischen Kaiser 1924. (477. 1.) Die Hohenstaufen 1925, (587. 1.), Klosterleben im deutschen Mittelalter 1923. (547. 1.) stb.

21. HÁZI DOLGOZATOK ÉS HÁZI OLVASMÁNYOK.

A történész is írathat házi dolgozatokat (félvényként egyet, legfeljebb kettőt), főleg a kijelölt házi olvasmány alapján; pl. egyéni téma: mik ép jellemzi Herczeg F. a Pogányokban a pusztai nomád embert és életét történelmi hűség szempontjából? Avagy egy nehezebb, csak kiváló osztálynak való téma: (megadott orosz regény alapján) „minő volt az orosz középosztály magatartása a beáramló európai eszmékkel szemben a 80-as években?” A házi dolgozatnak nem lehet elsőrendű célja az ellenőrzés, azaz megállapítani azt, minő mértékben „tudja az anyagot” az osztály. Célja a *történelmi érdeklődés és elmélyedés előmozdítása.*

Ugyanez a célja a házi olvasmányoknak is: történelmi regényírók, írók, történelemírók egyes, kiszemelt műveinek (pl. Horváth 25 év története) otthon való – egészben vagy részben – olvastatása. Igen hátrányos, hogy a rendszerint tömör tankönyv nem csábít történelmi olvasmányokra; nincs a fejezetek végén tanulónak való bibliográfia sem. Ép a házi olvasmányok és iskolai megbeszélésük nagyban fokozza az elmélyedést, sőt a *kor* iránti érdeklődést is.

A történelemírás fejlődésének bemutatása (szemelvényekben) hiányzik, mióta iskolai vendégjoga a görögpótlóval együtt megszűnt. Ezt is pótolnunk kell, esetleg a tankönyv végén adott szemelvényekben. A tankönyvek terjedelmének (hivatalos) korlátozása a történelmet érinti a legerősebben. Az is mechanikus reform volt, hogy újabban a tárgy természetére való tekintet *nélkül* máximálták a tankönyveket.

Csak dicsérnünk lehet azt, hogy egyes egyháztörténelmek segítettek a fennálló állapoton, így Schütz Antal Kath. egyháztörténelme (5. kiad. 1926, könyve végén) függelékként (1–35. l.) adott olvasmányokat, kútfőkből, sőt Aubermann M. Egyháztört. segédkönyv (1911) külön adott (192:1) olvasókönyvet. A középisk. tankönyvírók közül Ember I. adott kivonatos forráshelyeket a szöveg közepett. Ezeket ki is kellene bővíteni modern íróktól vett szemelvényekkel, mint Domanovszky S. teszi.

Szükséges volna kiadó és ár megjelölésével oly összeállítás, ami tartalmazná a nem-forrás jellegű irodalmat, de amely korhú; röviden jelezve azt is, mi a korhú és mi nem az. a) Regények, b) költemények, c) színdarabok, d) zenei művek, e) népszerűbb tudományos munkák volnának felsorolandók.

22. IFJÚSÁGI TÖRTÉNELMI FOLYÓIRAT ÉS KÖNYVTÁR.

Nem tartozik a nehezen megvalósítható célok közé egy történelmi ifjúsági folyóirat megindítása. Hogy senki sem vállalkozott eddig rá, annak oka a tankönyv egyeduralgó voltának pusztá megszokása. A történelem ezerféle témát tálcán kínál, oly érdekesek egyes korok és jelek, életrajzok stb., hogy könnyű volna száz számra az ifjúságnak való részleteket találni. Más a történelmi tankönyv célja: ez a történelem egységben-láttatása, s más a folyóiraté; ez történeted színes elmondásával foglalkoznék. Szerző csakis olyan lehet, aki jól ismeri az ifjúság lelkét, sajátos szomjúságát az élet *bő*i megérteni jellemző epizódokat. Nem volna célja ily folyóiratnak más, mint ami ép kizorul a könyvekből: epizódok, színes jelenetek ábrázolása.

Egy ifjúsági könyvtár 30–40 év előtt (Áldor I.) sorozatosan megjelent. Nem akadt utóda. Semmi kétség, kisebb füzetekben kiszámíthatatlan hatású közlemények jelenhetnének meg, minő Gombos Albiné (Szt. László, a lovag király), mely stílusában is mintaszerű. Itt már nemcsak életrajzok, hanem korrajzok is megjelenhetnének.

Külön csoport, ifjúsági romantikus regényirodalom, szerepet játszik ma is, de ez nem szolgálja ép a történelmi *érzék* fejlesztését; inkább csak az előadott képzelt

történet érdekességére helyezi a súlyt. Aristoteles a költő által előadott mesét és a történelmet szembe helyezi egymással – az előbbi javára. „A különbség a kettő között inkább az, hogy az egyik megtörtént dologról beszél, a másik pedig olyanokról, amik *megtörténhetnek*. Ép ezért – mondja – filozófikusabb és komolyabb a költészet a történetírásnál. Mert a költészet inkább általánosat, a történet ellenben egyes esetet ad elő” (Poétika 9. fejelet ford. Geréb). Erre kell gondolnunk: a történelmi tankönyv csupa szinguláris, sajátos, dátum-szerű adatokat ad elő – viszont rendkívül vázlatosan. A történelmi szépirodalmi mű vizsont „megtörténhetett” dolgot, t. i. tipikus részletet rajzol meg, de részletesen. *Ez utóbbi lényegesen kiegészíti az előbbit*. A tanuló mohón szomjas a részletek iránt, nem mert az ép történeti (szinguláris), sőt éppen azért, mert tipikus. Az ifjúsági olvasmány ez utóbbi okból kedves. Szinte megdöbbenő, hogy ezt a műfajt kiveszni hagyjuk.

Ami a mai ifjúsági könyvtárakban összegyűjthető irodalom, szedjük össze, és állandóan hívjuk fel rájuk tanulóink figyelmét. Hálás a tanuló azért is, hogy ha valaki számon tartja olvasó buzgóságát.

23. MUNKAOKTATÁS, INDIVIDUALIZMUS ÉS A TÖRTÉNELMI OKTATÁS VISZONYA.

Évszázadok hosszú során át egész a felvilágosodott abszolutizmus koráig, a *tekintély* elve uralkodott az oktatásban: ez a tanár és a tankönyv tekintélyét jelentette. A tanuló ezzel szemben engedelmes és receptív szerepet játszott. A pedagógiai liberalizmus ellenhatást jelentett be, most a tanuló a *szabad* és öntevékeny lény alkotó szerepében tűnik fel, és az iskolába is behatol az individualizmus, midőn az egyes tanulók „*önálló*” tevékenységének provokálása lesz a cél. Úgy a tekintély, mint a szabadság elve egyoldalú, ha magában áll, és nem egyensúlyozza egyik a másikat. A munkaoktatás sokban levonja az individualizmus és a pedagógiai liberalizmus konzekvenciáit és szembeszáll – a könyvvel, t. i. a pusztá könyv-

tanulással. Mit jelent ez a történelmi oktatásra nézve? Mit általában a szellemtudományi tárgyakra vonatkozólag? Azt, hogy háttérbe szorul a könyv?

Speciális történetdidaktikai szempontból az ú. n. munkaoktatás *vagy középponti, vagy periferikus* (vagy nem-lényeges) *feladatot* old meg. Ha a tanuló forrásokat olvas, ha azt maga is fel tudja dolgozni, akár az iskolában, a tanár vezetésével és kommentálásával, akár otthon háziolvasmányként, úgy központi feladatot old meg eme munkaoktatás. A tanuló öntevékeny és szellemi munkát: önálló múlt-rekonstrukciót végez el. Ha azonban oly feladatot old meg, minő pl. országhatárok történeti változásainak térképezése, ez már csak periferikus feladat, mert csak térkép *rajzolásról*, kartográfiáról van szó; igaz, a határokat *maga rajzolja*, ami öntevékenyebb foglalkozást jelent, mintha kész térképről csak *leolvassa* a berajzolt történeti határokat. De a leolvasás is elég, nem szorulunk rá lényegében a rajzolásra. Ha pedig a tanuló pl. uralkodók uralkodási idejét térbelileg, különböző hosszúságú oszlopokkal, grafikonban rajzolja le, ez nem lényeges, sőt olykor felesleges feladat, mert számos uralkodó nem lényeges szerepű, és mégis – mechanikusan – beillesztjük szerepét (idejét) a grafikonba, mintha mindenik lényeges volna; ez hibás általánosításra is vezet. Mint az látható, más és más az *ilyen* ú. n. munkaoktatás értéke.

De, kérdezhetjük, ez-e az igazi munkaoktatás a szellemtudományok terén? Itt a fő funkció az *élet gazdag és intenzív megélése*; történelemben főfunkció az *újraélés* életfolyamatokban, és gazdag, beható kapcsolat kor-szintézisban, a kor szinoptikus „látása”. Ehhez a /őfeladathoz a *fő* pedagógiai funkció – az olvasatás. Minél jobb, szemléletesebb, élethez közeli és gazdagabb munkát kell kiválasztani és olvasatni! Egyetemesen, egészében kell látni egy kort: ez az egyetemes érdeklődést, azaz sokféle (tehát sok) könyv olvasatását jelenti. Tudni kell sok adatot és jól eligazodni közöttük: ez vezet, mint első lépés, igazi történelmi műveltségre. Ezt pedig iskolai és házi for-

rásolvastatással, iskolai és házi egyéb olvasmányokkal érjük el. Ez az *igazi* munkaoktatás a szellemi tudományok terén. Rábírni a tanulót, hogy maga érdeklődjék, maga olvasson és mélyedjen el. Íme, ismét előtérbe kerül a könyv! Az ily történelmi munkaoktatás részben túllépi az iskolai keretet, mint a fizika-kémia stb. terén. De van ennek az olvastatásnak másik indoka is.

Régi és gyökeres hibája az intellektualista pedagógiának, hogy az élmények fejlődését épügy kormányozhatónak véli, mint a fizikai történet, holott a lélek élményalkotó munkája nem mindig illeszthető iskolai keretbe, s nem is vezethető iskolai módon, együttesen és lépésenkénti ellenőrzés alatt. Iskolában egy-egy tanóra nem ad elég időt szellemi tartalmak szerves, tehát lassú kialakulására. Ehhez az otthon csendje, békéje kell: a *szabad elmerülés* szélcsendes övezete. Íme, az a szabadság, öntevékenység, amiről a munkaoktatás is beszél, az iskolán, a nyilvános szereplésen kívüli időre, az otthonra, s *egyéni* munkára utal. Ezért az iskola szerepe nem szűnik meg, sőt fokozódik: amit olvastatunk, más szóval élményé tétetünk, annak *érdeklődési alapjait* az iskola alkotja meg, kilendítő pontját az iskola tűzte ki, csak hogy oly erőt fejtve ki, mely iskolán kívül, otthon is hat a tanulóra. Az iskola azután *ellenőrzi* az otthoni munkát, de ez az ellenőrzés is legyen egyéni, külön az egyes tanulót érintő.

Individualizmus, szabadság, önálló munka – mindez beletorkollik az olvastatásba. Ez az *igazi munkaoktatás* irodalom és történelem terén. S ha most újból elénk kerül a kárhoytatott könyv, ez már nem a sablonos, szűkszáví *tankönyv* lesz, hanem gazdag élmények kisugárzó pontja. Az iskola *elő* készítő munkát végez és *ellenőrzi*, tehát mindenkép irányít. S ezzel jogaiba helyezi a tekintély elvét is, a valódi értékeket, a mai, kuszán torlódó irodalom könyvhalmaza közepett.

Az otthoni olvasás élményalkotó munkája, íme fontos. Ez időt, elmerülést kíván. Ezért az iskolában feladott „leckéknek” nem szabad oly arányúvá sokasodniok, hogy az említett otthoni munkának, az olvastatásnak, termé-

szetes jogait nem respektálja. A tanuló otthoni, olvasó munkája természetesen beszámít az iskolában végzett munka érdemébe.

24. A TANKÖNYV HASZNÁLATA S A TANÁR EGYÉNISÉGÉNEK VISZONYA.

Nincs ideális tankönyv, de ha volna, akkor sem volna indokolt ahhoz szolgálilag ragaszkodni. Minden tankönyv igen hasznos, mert pedagógiai tapasztalatokon épült ki, s legalább is fontos annyiban, hogy bizonyos arányosságot mutatnak a részei. A maximális könyveket újabban felváltották a minimálisak, melyek olykor túlrövidek.

A tankönyvtől merőben eltérni époly hibás, mint ahhoz szolgálilag ragaszkodni. Tökéletes arányos tankönyv nincs, tehát mintegy 80-90 %-ban *közel járunk* hozzá, viszont 10-20 %-ban el is térhetünk tőle. Ez esetben vagy bővebben tárgyalunk egyes részletet, vagy új részletet iktatunk be, pl. a gazdaság- vagy művészettörténelem köréből, *ha* a tanár különösebben szakképzett ily téren. Utóbbi esetben a figyelő tanuló frissében, az nap (!) emlékezetből feljegyezi a lényegét, a maga történelmi fűzetébe (diáriumába), s azt a tanár már a következő nap átnézi.

A tankönyv aránytalanságain kívül korrekcióra szorul a tekintetben is, hogy holt betű lévén, nem mérközhet meg az élő szó hatásával. E tekintetben a tanár személyisége a döntő. Nem képzelhető el a tanár oly egyénietlen volta, hogy semminő eltérésre nem érezne ingert a tankönyv *személytelen átlagával* szemben. A személyes vénának sehol nincs oly nagy szerepe, mint a szellemtudományi tárgyakban: egy személytelenül hideg történelem nem hat. A tanár érezze tehát *személyi* önállóságából folyó kötelességének a közvetlen, tankönyvön kívüli hatást is; egyéniségének átütő ereje, szuggesztív képessége még akkor is döntő volna, ha átlagosak helyett ideálisak volnának könyveink. De abban az arányban, amint a tanár eltér a könyvtől, hatványozottan nő felelőssége is. Felelőtlen kilengések a könyvvel szemben, avagy bőbeszédű áradat

nemcsak hogy didaktikai szempontból haszontalanok, de morális szempontból is ártalmasak lehetnek: laza és túl-könnyed felfogásra csábíthatnak.

25. AZ ELŐADÁS JELENTŐSÉGE, MIBENLÉTE. ELŐADÁSRA KÉSZÜLÉS, ÓRATERV.

A múltat nem tudjuk „szemléltetni”, szemléltetésből kiindulnunk lehetetlen, viszont lehetséges azt *elevenen átélni*: ezt a célt szolgálja A) a jó előadás, mely tehát a történettanításban ugyanolyan, alapvető jelentőségű az ismeretek megalapozásában, mint a természettudományi tárgyakban a szemléltetés. A szemléltetés tulajdonképpen nem más, mint *valóságközelség*, ennek egyik vizuális faja; a többi érzékelés (hallás, tapintás) ugyancsak valóságközelségre vezet (v. ö. Pedagógiai elvek, 1936.). A szellettudományi tárgyaknál is *valóság-*, illetve *életközelségre* törekszünk a jó előadás által. Rossz előadás, mely élettelen, kiszikkadt adathalmazt, vagy zavaros képet nyújt, ezt a szerepet nem töltheti be. Csakis a jó előadásról mondhatjuk, hogy valóságközelségre (múltközelségre) vezet, azaz *quasi* szemléletes. A múlt csakis az előadásban tárulhat így fel előttünk, ugyanis 1. a múlt élettelen valami, történeti *élet*; a jó előadás is élettelen, *életet* ábrázol. 2. A jó előadás alapos részlettanulmányon alapszik és frissen él a tanárban, a múlt reális adatai tehát megfelelnek a múlt realiztikus ábrázolásának.

Az előadás pedagógiai jelentőségéről történetdidaktikusok általában jó véleménnyel vannak. Így Reininger (Karstädtnél, *Methodische Strömungen d. Gegenw.* 16. kiad. 1927. 214. l.) ezt írja: „A tanár előadásánál is *alkotóan* tevékeny a tanuló, de csak akkor, ha az előadás egész személyiségét megragadja, érzelmei, értelme és akarata lendületbe jönnek. Adjunk elő sokat, igen sokat a történettanítás keretében. A gyermekek minduntalan szívesen engedik magukat elragadtatni. De aztán álljunk is meg és nézzük meg, miként reagált a tanuló saját akarat világa”.

Az előadásra készülés seholsem oly fontos, mint a történelemnél. A tudomány folyton halad, a tanár önképzésre szorul. Azt olvasta pl., hogy 1405-ben Zsigmond a városokat is meghívta az országgyűlésre, s ezzel a városok „országrendiségét” elismerte – ez tévedés, bár évtizedekig így tanította az iskola. Avagy egy jogtörténész alapján beszéltünk a Szt. István korabeli királyi tanács „szervezetéről”, holott kiderül, ekkor szervezetről beszélni még korai. A tanács egyszerűen a király környezete, „személyes kíséretcsoport” (Gefolgschaft), aminek összetétele és szerepe a vezérszemélytől, t. i. a királytól függ. A mai tudomány már ily személyes kíséretcsoport államáról (Gefolgschaftsstaat) kezd beszélni. Minden haladás – ép ma – mérföldekkel közelít a történeti valóság felé, hiszen csak újabb keletű (v. ö. cikkünket Századok, 1915) a történelmi realizmus és realiztikus látás.

De bárminő képzett is valaki, bármennyit hozott is az egyetemről, tovább kell képeznie magát és készülnie kell óráról-órára! A jó tanár nagyrészt autodidakta. Miért? 1. A történet csupa, sajátzerű, *szinguláris* adatból áll, sőt ily adatok milliárdjaiból. Ezek *képe* el szokott homályosulni, akárminő jó is valakinek az emlékező képessége, és így *fel kell azokat frissíteni*. 2. A milliárd adat nem egy síkon van, hanem sokféle a jelentőségük. Ezt mindig másképp látjuk, szinte 5-6 év múltán konstatáljuk: ezt és ezt fontosnak láttuk, és íme, meglehetősen jelentéktelen! Avagy fordítva, alig néztünk rá egy adatra és egyszerre kezd kidomborodni a fontossága. Az adatok jelentőségét tehát folyton *revideáljuk*. 3. Mindig új és új összefüggéseket fedezünk fel az eddig ismertek között. íme, a *tudományos* előkészület az óra előtt fontos, 4. méginkább fontos a *pedagógiai* előkészület; annak megállapítása, mi való az iskolába, mit minő módszerrel lehet *jobban* elérni, mint ahogy eddig elértük.

Az „*óratervet*” – ha rövid vázlatban is – lehetőleg óránként elkészítjük. Itt az idővel való gazdálkodás nagy szerepet játszik s az, hogy amennyire csak lehet, egyféle (homogén) tárgy kerüljön egy óra keretébe, tehát pl. ne

jöjjön egyszerre had- és művészettörténet. Az óraterv *ne tartalmazza tüzetesen felsorolva az óra anyagát. Ez túlságos önmegkötésre, önállóan sablonra vezet. Ugyanis a tanár, aki 3-féle mozzanatra egyszerre ügyel: az egész osztály rendjére (figyelmességére), a saját mondanivalójára és arra, hogy ez minő hatást mutat az osztály arcán, kell, hogy alkalmazkodjék az adott helyzetekhez.*

(Példa az óratervre.) A francia forradalom eszméi: szabadság, egyenlőség, testvériség miképp hatottak a társadalom szerkezetére (bevezeteskép a 19. század történelmébe). A szabadság értelme többféle; 1. egyének szabad pályaválasztása és szabad gazdasági tevékenysége, – ezt a francia forradalom nagy mértékben előmozdította (a gazdasági szabadság lassan valósul meg), 2. Az egyén szabadsága az önkényuralommal szemben (belpolitikai szabadság). Biztosítékot kerestek az „alkotmányban”. Ezt Montesquieu alapján abban a gondolatban keresték, hogy a 3 államhatalom (törvényhozás, végrehajtás, bírósági) legyen minél függetlenebb, körülírt hatáskörű, és egymást azok korlátozzák. Az első: a *gazdasági*, a második a *politikai* liberalizmus lényege. 3. Legyen az állam a nemzeti kultúra alapján álló önálló cél-egység (nacionalizmus), tehát a külfölddel szemben önálló.

Az egyenlőség kevésbé valósult meg, lévén az abszurd legvégső következményeiben (az egyenlőség hajszolása: *égaltarizmus*; égalité – egyenlőség). Az egyenlőtlenség örök és természetszerű. A francia forradalom is elismerte, de csak kiválóság (tehetség) és érdem alapján álló egyenlőtlenséget tartott elfogadhatónak. Az egyenlőség eszméje mégis hat: azonban születési különbségek helyébe vagyoni különbségek lépnek. A súlypont: a nemesi földbirtokról az ingó (polgári) vagyona lassan áttolódik. Ez forradalom nélkül is bekövetkezik, a forradalom csak gyorsította a változást. A testvériség (*fraternité*, közel áll a *fraterniser* – barátságos viszonyt mutatni) nem erkölcsi, hanem inkább modorbeli (érintkezési) elvet jelent: ne legyenek rangbéli hézagok a társadalomban. Ez sem valósult meg teljesen. A vagyoni különbségek épügy megengedik az elzárkózást, mint a születési különbségek. A helyzet mégis csak javult: a lehetőség nagyobb az egyéni felemelkedésre (aszcedencia), és így a hézagok lassú áthidalására. A régi rendet inkább jellemezte az elzárkózás és a stabilitás. A 19. századot jellemzi osztályok és egyének felemelkedése: a mobilizmus, pozíció-változás egyre általánosabb a társadalomban, (v. ö. Dékány, Társadalmi felemelkedés, Bp. Szemle, 1933).

Minden osztály más, minden óra más. De az sincsen kizárva, hogy egy eleven képzeletű előadó többet és job-

ban ad elő, mint ahogyan előre azt leírta. Az *írott* óratervezet rendszerint kicirkalmazottabb, kiagyaltabb, és intellektualizáltabb, mint egy előadás – ez utóbbi eleve több ötletesebb kell, hogy legyen, és a tanulók ad hoc hangulatával összeolvadobb. A jó tanár: vezető, aki szüntelen kontaktust érez az osztállyal, és szellemi rokonságot teremt az ő osztályával. A helyzethez mindig kell tehát alkalmazkodni!

A jól kicirkalmazott, *merev* óratervezet az osztály hangulatát előre nem is tudhatja. És azt sem veheti előre számításba, minő *más* módszerekre, vagy technikákra támaszkodhat még; mintegy előre nem kötjük le magunkat túlságosan, s nem hódolunk makacsul egy tervbe vett módszer előtt, ami akár „bevág”, akár nem, keresztül akarjuk azt erőszakolni. Viszont jól megfontolt óratervezet nélkül az osztály elé menni felületesség és sokszor lelkiismeretlenség.

Az előre leköteleződés egy-egy technikai fogás irányában eleve hiba, mert 1. így eleve kevésbé akarunk alkalmazkodni, 2. merevek, makacsak vagyunk öntudatlanul. Jól mondja Herbart, aki jól látta az iskolai gyakorlatot: „A módszereket ismerni, a *körülményekhez képest* kipróbálni, *újakat* találni és *rögtönözve* alkalmazni kell; csak ne merüljünk el bennük, csak ne keressük bennük a nevelés üdvösségét” (idézi Fináczy, Nev. elm. a 19. sz. 1934. 93. 1.). Ez az intelem nem a jó módszerek megbecsülése ellen irányul (sőt!), hanem az előre kikalkulált merevség, és formalizmus ellen.

Az órára nemcsak közvetlen az óra előtt készülünk: 2-3 hétre előre is, hogy bizonyos arányosságot tartsunk szem előtt. A készülés nemcsak *tervszerűséget* fog jelenteni, hanem *önellenőrzést* is: mindig tapasztalatokat szerzünk ezzel a tekintetben, mit akartunk és mit sikerült elérni. Térképeket, kartogramokat előre kell kikészíteni.

Mérlegelnünk kell az összes számba jöhető körülményeket; mi mennyi időbe kerül (időökönómia!). Óratervezet nélkül kevesebb a tapasztalt tanárnak is a *biztosságérzete*. Sajátos élvezetet is nyújt az óratervezet-készítés: valósággal

élménnyé emelkedik ki sok oly mozzanat, amire csak ad hoc eszmélünk rá. Egy ily friss élmény a tanulókra is észrevétlen kisugárzik; az óraterv valósággal reveláció alkalmi oka.

Az órára készülés hibás módja az, hogy egy nagyobb, tudományos kézikönyv rövid tartalmát kivonatban megszerkesztjük. A történelem bizonyos értelemben nevelési eszköz, tehát a tanulóhoz kell alkalmazkodnunk. A tudós kézikönyv össze-vissza tartalmaz gyermeknek való és nem való részleteket – ez utóbbiakat könyörtelenül ki kell hagynunk. A kezdő tanár ily, *pedagógiai anyagkiválasztáshoz* nem mer hozzáfogni. Mielőbb bele kell tanulnunk abba, hogy arra vessük a súlyt, ami a történelem óriási anyagában *nevelő értékű*. Nem jelenti ez azt, hogy nevelő célzatú epizódokat mértéktelenül előtérbe állítsunk; végre is az *egész* történelemnek kell nevelőleg hatni, s ez egész-ből nem szabad egyes oktató célzatú részleteknek kiugraniok. A tanuló lehetőleg maga érezze ki, hogy mi az egészben a tanulság; nem helyes pl. a moralizáló szándék túlságos kiütöztetése. A nevelői *kiválasztáshoz* tapintat kell.

Készülés és óraterv után jó tehát a *részben* megkötött, részben viszont szabad előadás. Célja röviden, műszóban összefogva: az *átélő ábrázolás*. A tanár ajkán minden elevenné lesz csakúgy, mint a színes riporter tollán a jelen, valósággal jelenként éli át újból a múltat.

Az előadás tehát 1. *először* eleven, beható múlt-átélés. Szárnyra kap néha a fantázia is. E nélkül nem számíthatunk érdeklődésre.

2. Objektív, azaz reális képét láttatja a múltnak: nem mást tesz, mint higgadtan, intelligens adat-kiválasztásban informál.

3. Helyesen értékel, melegen emlékszik meg arról, ami valódi nagyság a történetben. Itt egy kis szónoki hévre is sor kerülhet. Attól azonban óvakodnunk kell, hogy „lendületes” előadásunk „szónokias” legyen, hiszen tanítani akarunk, nem pusztán rábeszélni. Az üres szónokiasságon a tanuló rendszeren mosolyog.

4. Mindent a gyermek nyelvén kell elmondanunk, az ő hangulatába illeszkedve. Tudóskodásnak, fölény-mutatósnak helye nincs.

5. Ügyeljünk a mértékre: *ne adjunk sokkal többet elő, mint amennyit a következő órán kérdés tárgyává tehetünk!* A sokból kevés szokott maradni. Gazdaságos előadás nem jelenti azt, hogy túlságos tömörséggel kifárasztjuk a tanulót (a tanuló fáradását az arcukon megláthatjuk).

6. Az előadásnak *menetét* áttekinthetővé kell tennünk; legalább éreznie kell a tanulónak, mikor van fordulat, mikor térünk más tárgyrészre.

7. *Nem* jelenti az előbbi azt, hogy merev részekre *tagoljuk* az előadást. A túlságos tagolás oktatásizű és nehézkés. Csakis *ha* kívánja az anyag bonyolultsága, akkor álljunk meg és ekkor egy-két tanulóval *részenként* – igen röviden – elmondatunk egy részt s tovább haladunk.

8. Előadás közben is tehetünk fel kérdéseket; sőt van tárgy-faj, melyet kérdések útján rávezetve (heurisztikusan) adunk elő. Tudnunk kell tehát, mikor (miben) van helye folyamatos előadásnak és miben nincs.

9. Bonyolult tárgy esetén okvetlen használjuk a táblát. Vázlatosan, néhány szót kiemelve írjuk fel gondolatmenetünk „vázát”, sohasem törekedve a teljességre. A váz csak emlékeztető, nem pedig szöveg, tehát csak technikai segédeszköz; mintegy fogantyú. Egy-egy szó egész gondolatsort indít meg.

10. Előadás végén adjunk *rövid* áttekintést az egész óra anyagáról, de ne ismételjük át részletekben az óra teljes anyagát; ez az „átélő ábrázolás” érzelmi értékét lerontaná, szürkivé tenné. A begyakorlásra úgysem elégséges rövid idő az óra végén.

Az eleven átélést szolgálják B) a már említett *házi olvasmányok*. Ezek csakis olyanok lehetnek, amelyek magyarázatra nem, vagy alig szorulnak rá. Csakis művészi korrajzokról lehet szó, melyek az emberek és korok lelki arcát realiztikus színekben ábrázolják. A nagy, életet

mélyen látó művész-írók megbecsülhetetlen értékek didaktikai szempontból is. A történeti kútforrások közt is sok van, amelyhez nem kell kommentár, tehát házi olvasmányok lehetnek!

26. A KÉRDEZÉS MÓDJAI.

1. A pozitívista történettanítás keretében igazán csak egy módja van a kérdésnek: megkérjük, *mi* történt (mikor és hogyan stb.), minő adatot tud a tanuló s minő sorrendben tudja elsorolni („felmondani”). Ez a *reproduktív kérdés* célja. Ezt *tudakoló* kérdésnek is nevezhetjük, szerepe van ennek ma is: az „eseménytémánál” egyszerűen csak arról van szó, hogy valamely tanuló ismereti az (egyszerű!) eseménysort. Némely pedagógus lenézi a reprodukálást, holott itt is többről van szó, sohasem csak reprodukálásról. Amidőn ugyanis „elmond” (végig mond) valamit a tanuló, akkor is sok *önállóság* lehet egy részlet elmondásában, hisz maga figyel arra, mik a lényeges adatok, továbbá ezeket a lényeges pontokat maga állítja össze; tudjuk, igen sokféle „színvonalon” lehet valamit elmondani. Az egyszerű reprodukálás csak akkor lesz szolgai, azaz öntevékenység, és belső részvétel nélkül való, ha a tanuló gépiesen s ridegen „könyv szerint” mond el valamit. Ez a tankönyv-felmondás elavult. Viszont lehet oly részlet (pl. fontos békekötés pontjainak felsorolása), ahol jóformán csak egyféle lehet a felsorolás, s itt a könyvre kifejezetten támaszkodhat a tanuló. A mai történettanítás már többféle kérdezési módot alkalmazhat (v. ö. cikkünket: A kérdés művészete, OK. Tan. Egy. 1928.).

2. A pusztán *anyagot* számon kérő kérdés ritkán hat a gyermek lelkének a mélyére. Mit gondol *valóban* a tanuló? Ha ezt nem tudjuk, úgy sohasem ismerjük meg azt a színvonalat, melyen mozog; a fogalmakat, melyeket megért a gyermek. Ezt a gyermeki fogalmakat elemző kérdésfajt, *tisztázó kérdésnek* nevezzük, – az előbbi „objektív” kérdéssel szemben ez a „szubjektív kérdés”, mert itt nem a tárgy, hanem a tanuló (az alany), annak felfo-

gásmódja iránt érdeklődünk, fogalmi színvonalát puhato-
 luk ki. Sohasem lehetünk nyugodtak a felől, hogy a tanuló
 valóban *éppen úgy* fogott-e fel valamit, mint azt róla fel-
 tesszük. Sokszor látszólag egyszerű dolgok (adó, vám,
 mi az vámot „bérbeadni”?) is ismeretlenek a tanuló előtt,
 sokkal többször azok, mint feltételezzük! Itt nem szabad
 merev definíciókra törekedni, csakis arra, hogy *a tárgyalás
 céljából hasznavehető* (pszichológiai) fogalmi legyenek a
 tanulóknak. A legszerényebb igényű tanuló sem szabad
 elhanyagolni. Mindenkit „eszméltetni” kell. A „színvona-
 lat” ismerni kell szüntelenül és tisztázni a fogalmakat;
 ugyanígy az összefüggéseket is.

3. Sokszor szükséges szétfolyó területen (korrajz)
 határozottabb területre (szempontra) való *beirányító*
 kérdés.

A kérdés 4. módja az *értékeltető kérdés*. Itt azon
 vagyunk, hogy a tanuló érzelmi visszhangot hallasson a
 tárgy nagyszerűségével szemben, rezonáljon, értékeljen.
 Ezt a maga módján való értékelést finoman kell irányítani
 és ellenőrizni. Ily értékeltetés nélkül a történelem adat-
 tárrá, s a tanuló értéknémává lesz. Az ép a nevelés (ér-
 zületképzés) fő eszköze, hogy a tanuló a történelemben
 folyton – és szükségkép, ha nem is kifejezetten (!) –
 értékel.

Minden kérdés nemcsak *rá-kérdés*, hanem hatás,
 indítás. Sok kérdésnem van, amely a szerint sorolható fel,
 hogy minő az indítószerepe. így pl. indító jellege szerint
 van elemzettő kérdés, van osztályoztató kérdés, van
 összefoglalató kérdés („hogyan tudná a mondottakat ösz-
 szefoglalni?”). Sokféle kérdést követel meg a gyakorlat,
 így némely kérdés csak arra való, hogy a tanulóval vala-
 minő kapcsolatot végeztessünk, pl. egyik esemény kap-
 csán utaltatunk egy másikra; más kérdéssel a térbeli tájé-
 koztatást óhajtjuk célozni; ismét mással olvasmányait
 puhatojuk ki; vannak előkészítő kérdések is úgy, hogy a
 tulajdonképeni kérdés később következik be stb.

A kérdéses gyakori hibái: a) a kérdés túlságosan tág,
 egy tanuló sem tudja elképzelni, miről lehet szó – a kér-

dés nincs *előkészítve*, elgondolásának iránya megjelölve;²⁶ ilyenkor a tanulók egész jogosan némán maradnak, a kérdés tökéletesen meddő.

b) Nem is egy, hanem egyszerre sok kérdést teszünk fel, úgy hogy a tanuló nem tudja, melyikre feleljen?²⁷ A kérdés tehát lehetőleg rövid, világos legyen.

c) A kérdés ne legyen *szuggesztív* kérdés, mikor is a tanuló már a kérdésből tudja, mi lehet az egyedüli felelet.

d) Nagyon gyakori hiba a tanár részéről az, hogy a kérdésre való feleletet előre tudja, s nem is veszi észre, hogy homályosan tette fel a kérdést, oly módon, hogy többféle felelet is keletkezhetik, amely zűrzavart okoz a tanulók fejében – nem tudják, melyik feleletet „merjék” elmondani, hogy megnyerjék a tanár tetszését. A tanulókat ösztönözésre kell bátorítani, ritkán lehet megharagudni egy-egy téves feleletért, amidőn t. i. nyilvánvaló felületesség a hibás felelet oka.

A történelemben szinte mindig nehéz és fárasztó a kérdezés, mert csaknem állandóan komplex és szinguláris tényekről, illetve összefüggésekről van szó, nem oly sablonszerű kérdésekről, minők a matematika, a grammatika, a geometria körében átlagosak.

27. MEGSZILÁRDÍTÓ ISMÉTLÉS ÉS ISMÉTLÉS ÖNÁLLÓ SZEMPONT ALAPJÁN.

Kétféle ismétlésről lehet szó, tehát nem minden ismétlésnek begyakorlás a célja! Kisebb körű átismételtetés lesz feladata az osztálynak, ha nem jól készült el, vagy ha zavarok mutatkoztak, s ez csak a „feleléskor” derült ki; újból feladjuk az illető részt, hogy az átismétlés megszilárdítsa az ismereteket. A magunk részéről hibásnak tartjuk, ha az ily megszilárdító ismétlés gyakorivá válik; az átélt múltat ugyanis nem lehet egyre újból átélni, tehát

²⁶ Ilyenek (gyakorlatból vesszük): „Mi jellemzi Mária Terézia rendszerét?” – Hányféle haszon van? – Mi az – erkölcsi haszon?

²⁷ Mi az abszolutizmus; és mik a *hatásai* Európa nyugati államaiban?

megunják a tanulók a dolgot. A közömbösség igen veszélyes; lehet, üres „training-hangulat” keletkezik.

Szélesebb időszak átisméltése egész más célt szolgál, mint az ismeretek puszta megszilárdítását. Az egyes lekcóegységeken, órákon belül nem lehet „nagy problémákat” végig szemlélni. Tehát külön órát, vagy órákat fordíthatunk arra, hogy felvetünk egy-két szempontot, s ennek fényénél vizsgáljuk a *már ismert* nagyobb időszakot. Pl. mit jelentett történetünkben a királyi-központi hatalom hanyatlása? (Mit vont maga után? Minő okok hatottak a hanyatlásra? Milyen viselkednek az egyes társadalmi rétegek? Mit tesz az egyház? Minő külpolitikai hátrány jelentkezett? stb.) Igen sokféle kérdés jelentkezik csak egy „szempont”: a hatalomközpont gyűjtőlelencsájének határára. Itt széleskörű, közös osztálymunka szükséges, mint a szerkezeti problémáknál.

Az ily ismétlést azonban hibás dolog egyedül az osztályozás céljaira fordítani, mert ekkor a tanulók bátoratlanok, sőt félszegek lesznek és a „szempont” elveszti dinamikus lendítő és fantázia-felnyitó, egyszóval: serkentő jelentőségét.

28. SEGÉDESZKÖZÖK HASZNÁLATA. TÉRKÉP. KÉPGYŰJTEMÉNY.

Némely tanár alig használja előadásai kapcsán a képeket; a könyvben felhasználhatókat sem figyelteti meg. Még gyakoribb az, hogy a *falitérképeket* nem használják eléggé. Előadás közben az „üres térben” képzelgetik el a történeti eseményeket. Ez súlyos hiba. A tanulótól a földrajzi tájékozódást meg kell kívánni. Lehetőleg azonban ne a térképnél, hanem megszokott helyén feleljen a tanuló; ha pl. egy pontot a térképen megmutatott a tanuló, s többé nem lesz szükség ottani szerepére, küldjük őt a helyére. Merőben lényegtelen, alárendelt technikai mozzanatnak látszik ez, holott itt is élénk bukkann egy elvi kérdés.

Az osztály ugyanis egység, tehát térbelileg is tartasuk azt együtt. Ha 45 tanuló a táblánál van, oly mozgásra

vezet ez, mely az osztály figyelmét főlöszlegesen elvonja attól, ami a történelemben lényeges: a múlt intenzív átélésétől, és egymás „szereplését” nézik. Lényegtelen térbeli adatokért sokszor nem szükséges főlöszlegesen zavart okozni, az élményfolyamat kizökkenése a jövés-menéssel jelentékeny lehet.

Az iskola folyosóin is látunk képeket, melyeket a tanuló sohasem néz meg, s a szertárakban is. A képgyűtemény önmagában nem hat, csak akkor van hatása, ha a tanulókkal megtárgyaljuk, mindenik mit jelent, miért fontos. A tanár időnként mutat be képeket. Láttuk, ez nem igazi szemléltetés, de legalább élénkíti a tárgyunkat, ábrázol s a vizuális fantáziát megragadja.

29. ISKOLÁN KÍVÜLI KAPCSOLATOK KIÉPÍTÉSE. TÖRTÉNELMI SZÍNMFÜVEK. MÚZEUMLÁTOGATÁS. HELYTÖRTÉNETI EMLÉKEK ÁPOLÁSA. ISKOLAI MÚZEUMOK.

Az iskola sajátos nevelő milieu, nevelő egység, de nem *zárt* egység s ha a lezárkózásra hajlamot is mutat, ez csak részben lehet indokolt. Az iskola benne van a társas szervezetek hálózatában, együtt él a nagy társadalommal, Ebből a kapcsolatból erőt is meríthet.

1. Történetdidaktikai szempontból első sorban *történelmi színművek* közös látogatására gondolunk azért, mert bár ezek a művek költői alkotások is, mindig van bennök reális történelmi meglátás, egyéni jellemrajz, korszín; különös didaktikai értéküket megalapozza az, hogy itt valóban *életet* lát a tanuló. Nem tudásanyag merítéséről van tehát itt szó, hanem a művészi formából kisugárzó kor jellem és egyéni jellem életszerűségének ábrázolásáról, mely élénken hat. Egy Sophokles-drámából pl. a görög jellemre nézve kap jellemző adatokat a tanuló; színházlátogatásra természetesen külön alkalmakkor kell ösztönöznünk, vagy vezetnünk a tanulókat.

2. Éppen fordított az eset *történelmi múzeumok látogatásánál*. A színház eltér a művészi kedvéért a történeti

igazságtól, *hogy életet* adjon. A múzeum történetileg reális tárgyakat, emlékeket, maradványokat őriz, viszont eltűnt belőlük a történeti élet, csak csontvázuk maradt fenn, s itt állnak azok halott formájukban szemeink előtt. A múzeum e szerint *nem szemléltet, inkább emlékeztet*. A tárgyak mögé kell életet konstruálni; a tanulóknak tehát kellő *előkészület* kell, hogy tudják, mit kell s mikép kell felfogni. Magyarázat nélkül nem érti, csak nézi a művészi festményt, az archeológiai leleteket stb. A múzeumlátogatás nagymértékben fejleszti a kegyelet érzését, mely ma, a rohanó technicista világban automatikusan sokkal kevésbé ered meg a tanulóknak, mint egykor. A mai ember látni szeret, s e vizuális hajlama elősegíti a múzeumok látogatását a tanulóknak is.

3. Nagyobb városokban – elsősorban a fővárosra kell itt gondolnunk – bizonyára nem lesz megvalósíthatatlan az, hogy időnként a nagy múzeumok *pedagógiai célú kiállításokat* rendeznek. A múzeumaink főhibája a gyermek szempontjából nézve, hogy egyszerre nagyon is sokat tárnak a látogató elé, azaz fejlett vizsgálat tétéleznek fel. Nem minden tárgy instruktív. A pedagógiai kiállítás megelégszik azzal, hogy pl. az archeológia köréből kiválassza azokat, amelyek az elemi ismeretet nyújtják és valóban instruktívok. Kis ismertető füzet is volna készíthető e célra. Az ily kiállítás kötelezővé is tehető, hiszen kiegészítése a tankönyv illusztrációs részének.

4. Országunk *helytörténeti emlékekben* aránylag szegény. Mi nem gondolunk oly mértékben mint a németek, a „Heimatkunde” keretében, az otthoni környezet, illetve általánosabban a hazai föld történeti emlékeinek ápolására. Mégis mindent meg kell tennünk e téren, kirándulásokat kell tennünk történelmi szempontból, keresve emlékeinket, sőt annak ápolására esetleg buzdítani a helyi lakosságot is.

5. Amennyiben az iskola értékes helyi emlékekhez juthat, *iskolai múzeumot* szervezhet. Eddig sok helyt csak éremgyűjtemények keletkeztek, kevés értékkel. *Helyi emlékek* a fontosabbak, melyek 1-2 szobában ügyesen el-

6. helyezve, állandóan élénk tárják az ősök jelenlétét, mintegy családi-történeti oltárként. Mélyen hat az ifjúi lélekre az emlék. Csekély, tudatalatti rezzenései is mély visszhangként hordozzák tovább a múlt kegyeletét s ez a későbbi felnőtt korban nem egyszer nemes gyümölcsöt hoz. Angol középiskoláknak (v. ö. Howard Staunton: *The great schools of England*. 1869) megvan a maguk múltja iránti kegyelet-érzése. Ez néhol nálunk is táplálékot találhat, csak ki kell fejleszteni a múlt megbecsülésének érzékét. Legalább is annyit kell tenni, hogy mindenik intézet, ha joggal megteheti, megemlékezzék az iskolában tanult, közéletünkben szerepet játszó nagyok, írók, művészek életéről, a nélkül azonban, hogy ez ünnepélyes sablonná szürkülne el. Mert igaz kegyeletérzést mindig csak a szellem nagyjai iránt érzünk, akiknek *actio in distans*a örökemberi értékeknek hordozásából származtatható. Efemer nagyságok iránti mű-kegyelet nem lesz maradandó lelki forrás, hanem csak olyan, amelyet a mű-páthosz is csak egy pillanatra tud élénk idézni.

A *helyi* emlékek kultusza mögött ott kell lebegnie az *örök* értékek kultuszának. Végre is a történelmi kultúra, ha időbeli formákban is, az örök értékek iránti szeretet és odaadás istápolója.

VISSZATEKINTÉS.

Ha az olvasó előbbi fejtegetéseinken végigtekint, látja, minő gazdag a történettanítás programja. Nevelés és oktatás együtt van itt, gazdag a cél is, de *gazdagok a didaktikai eszközök is*. Ezeken futólagos szemlét tartani volt főfeladatunk, bemutatni, mennyire szűk körre utal egy egyhúrú hangszer, a mai eljárás, mely lényegében csak a *tankönyv* használatára szorítkozik. Tankönyv és mindig csak tankönyv! Hozzá még erősen el is tudósodtak, merevvé, szürkévé is váltak ezek a mi, mai tankönyveink, kevésbé tűnnek ki hangulattal, üde részletekkel, gyermeki lelket serkentő érzésvilággal.

Mind ennek ki kell egészülnie, sokat téve – a gyermekért és az *igazi* történelmi műveltségért. Nem a betanít-

tott „anyag” a fontos, hanem a lélek. Ha visszatekintünk egy századra, látható jól, hogy történelmi irodalmunk a maga szellemével hatott a tanításra. Először Horváth Mihálynak pathetikus liberalizmusa, és üdén őszinte „gravaminális” nacionalizmusa hatott a tankönyvirodalom szellemére. Majd ez kiszáradt a milleniumi történelem idejére, olyannyira, hogy a formalisztikus jogtörténész is gyakran hallatta a szavát. Kicsi híja, hogy nem telt meg történettanításunk is – mint a politika – közjogi vitákkal. Ez az irány kiesett az idő rostáján. Háború utáni nagy szellemi lendületünk szerves része, és alkotó mozzanata jelenik meg Hóman Bálint és Szekfü Gyula korszakos művében. Látjuk, valóban újjá kellett értékelnünk egyes egész korszakokat. Egyben kitágult az érdeklődés, a történetírói fogékonyság köre, valóban „szintetikus” történelem távlata nyílt meg. Szilárdan reméljük, hogy az új idők új történetiszemlélete megtalálja az útját az ifjú szívekbe, az iskolába, sőt a didaktikai módszerekben is érezteti hatását. Nem mellőzzük a múltat, a régebbi történetírás nagy értékeit, de revidéáljuk a hagyományokat, ez a valódi történelmi gondolkodás programja. E kis tanulmány igénytelen része akar lenni didaktikai téren annak a lendítő erőnek, ami a történetírásban megindult: *hit a történelmi műveltség erejében*. Amit fennebb irtunk, az ép arra célzott, ami jobbára hiányzik a külföldi szakirodalomban is: mikép lehet egy „történeti pedagógiát” elméletileg megalapoznunk. Végül pedig reméljük, kiderült, hogy bővében vagyunk az eszközöknek, a tanítási eljárásoknak. Akkor csak rajtunk, tanárokon, múlik, hogy az értékes eszmét a valóságba átültessük.

IRODALMI TÁJÉKOZTATÓ.

A történettanár a *tanítás* módszertana terén csak úgy kezdhet tájékozódni, ha a *történelemírásnak módszereit* is legalább vázlatosan áttekinti. Itt a következőket ajánljuk:

1. *Kornis Gyula*: Történetfilozófia, 1924. (A magy. tört. tud. kézikönyve: Szerkeszti Hóman Bálint. I. köt. 1. füz.).

2. *A magyar történetírás új útjai. Szerk. Hóman Bálint, 1932.*

3. *Dékány István*: A történettudomány módszertana. 1925. (ugyancsak A magy. tört. tud. kézikönyve c. sorozatban. I. köt. 2. füz.). U. itt megtalálható a bőséges külföldi irodalom.

Felsoroljuk itt szerzőnek azokat a dolgozatait, melyek fenti munkának itt csak érintett alapvető gondolatait bővebben kifejtik:

1. Történelmi értékelés és átértékelés. Századok, 1933.

2. A szellemtörténet történetelméleti alapon megvilágítva. Századok, 1931.

3. Bevezetés az interpszichikai megismerés elméletébe: A történelmi megértés, Kolozsvár, 1918, (Bp. Studium).

4. Értékelés a történelemben. Magy. Paedagógia, 1913.

5. A művelődéstörténelem problémájához. Századok, 1913.

6. A történelmi kultúra eszméi Nietzsche korában, Bp. Szemle, 1917.

7. Lamprecht tanítása a historizmusról. Századok. 1917.

8. Nietzsche elmélete a történelemről és a tárgyilagosság értékéről. Népművelés, 1916.

9. Történelmi realizmus és fejlődésszemlélet, Századok, 1915.

10. A Ranke-féle történelemfelfogás és történelmi irodalmunk. Magy. Paed. 1909.

11. A jellem történetisége. Athenaeum, 1935.

A következők a módszerekre vonatkoznak:

12. A történelmi oktatás reformja. Magy. Figyelő, 1914.

13. Történelem és szemlélet. Magy. Paedag. 1914.

14. A történelmi kútfőtanulmány és jelentősége. Erzsébetvárosi áll. főg. értés. 1913.

15. Genetikus történelem a pedagógia rendszerében. Magy. középisk. 1909.

16. A genetikus történelem technikája. I. Korösszehasonlítás. U. o. 1910.

17. A genetikus történelem technikája. (II.) Az extenzivitás kérdése. U. o. 1911.
18. Történelem és koncentráció. U. o. 1912.
19. A történelmi oktatás reformkérdései. Kronológiai technika és a kollektív jelenségek. U. o. 1913.
20. A történelemtanítás új rendje Poroszországban. Magy. Paed. 1916.
21. Hogyan tanítják a történelmet Franciaországban? 0. IC Tan. Egy. Közi. 1913.
22. Objektivitás és a jelen történelme. U. o. 1910.
23. A forrástanulmányozás célja és eszközei. U. o. 1910.
24. Előadás, mint mesterség és művészet. U. o. 1911.
25. „Előadás” a középiskolában. U. o. 1911.
26. Történelmi ismeretek keletkezése. U. o. 1912.
27. Elvi megjegyzések a történelem reformjához. U. o. 1914.
28. Reformközépiskolák. Magy. Paed. 1921.
29. Adalékok az iskola társadalombölcseletéhez. Magy. középisk. 1924.
30. Gazdaság- és társadalombölcselet c. cikk a Hóman B. szerk. Magy tört. írás új útjai c. műben.
31. Ember és környezetismeret a történettanításban. OK. Tan. Egy. Közi. 1932.
32. A természettudom. módszer hatása a modern történelem-filozófiára. 1910.
33. Négy alapelv a mai történettanításban. OK. Tan. Egy. Közi.
- 1929.**
34. Pozitivizmus a tört. tanításban és ennek hátrányai. U. o»
- 1930.**
35. A kérdés művészete. U. o. 1928.
36. A formális haladáseszmé. Athenaeum. 1927.
37. A szemlélet elmélete és a társadalomszemlélet. Pedag. Szeminárium, 1935.

Mіндеzen dolgozatokban nem egy oly tételt találhat az olvasó, amit ma már természetesen nem tartok fenn, de nagyon sok olyant is, amit 26 évvel ezelőtt megjelent első dolgozataim óta, minden önrevízió dacára sincs okom megváltoztatni. Felsorolásukat azért tartottam szükségesnek, hogy lássék az a szünetlen munka, mely a jelen kis munkához két évtizeden át vezetett el; és hogy esetleg az itt csak érintettek ki is lehessen egészíteni.

E kis összefoglaló tanulmányt 1934. decemberében irtam; Madzsar Imre barátom, az Orsz. Közoktatási Tanács akkori titkára fel-szólított az új utasítás megírására. Az indítást neki köszönöm.

A magyar irodalomban vezetett egykor *Márki Sándor* műve: Történettanítás a középiskolai új tanterv szellemében. 1902 (159 l.), mely ma teljesen elavult, úgyszintén *Erdődi János*: A történettud.

tárgyak módszertana. Győr, 1902. 2. kiad. (110 l.), *Makkai E.*: Tört. tud. és tört. tanítás. Kolozsvár, 1911. (28. l.).

Erdélyi L.: Igaz történetet tanítsunk, összehas. tanulm, hét tankönyvről. Szeged. 1932. *Szabó L.*: Tört. gyűjtem. a középisk. -ban. Bp. 1917. *Dreisziger F.*: A népisk. tört. tan. módszeréről tanítók és tanítónövendékek számára. (Néptan. Ktára, 22/3. köt.) Bp. 1905. *Barcsay K.*: A magy. nemz. tört., alkotm. és az állampolg. ism. tan. Győr. 1930. *Valentényi G.*: Tanárképzés és a tört. tan. iskolafajunkban. K. ny. ta miskolci vár. női f. keresk. isk. 1929/30. értés.-ből (11. l.). 1930.

Hazai folyóiratcikkeinkből kiemeljük először is *dr. Ember István* cikkeit: A modern történettánítás kérdései. Magy. Paedag. 1923. évf. Újabb történetdidaktikai irodalom. 1925. U. o. 1925. és 1931. évf. A tört. tanárának hivatása. M. Művelődés, 1926. A történettánítás problémái. Tan. Egy. Közi. 1928. és 29. évf. Szellemtörténet és történettánítás. U. o. 1933. Továbbá: *Madzsar J.*: Történet, történettánítás és szociológia. M. Paed. 1910. A történettánítás reformja. U. o. 1913. *Marót K.*: Filmek és az alsófokú tört. olvasmányok, U. o. 1913. *Fest. A.*: A tört. okt. módszere. M. Paed. 1917. *Pintér:* A tört. érzék és az iskolák. U. o. 1922. *Balanyi György:* Újabb ped. törekv. a tört. t. terén. M. K. isk. 1912, Ü. az: A tört. mint a külpolit. érzék feji. eszköze. U. o. 1922, *Vörös B.*: Hazai tört. a középisk.-ban. U. o. 1912. *Balogh A.*: A nemzeti t. és a világtört. kapcsolata a középisk.-ban. M. Középisk. 1918. *Szabó P. Z.*: A megelevenített tört. Tan. Egy. Közi. 1934. *Szentpétery L.*: A műv. és szociológiai oktatás a történettánítás keretében. M. Középisk. 1910.

A történettánítás történetére a legfontosabb: *Balassa Brunot* A tört. tanítás múltja hazánkban. 1929. (163. l.).

A történettánítás módszerével kapcsolatban természetesen tekintetbe veendő a történetírás története is. E téren ma is klasszikus:

E. Fueter: Geschichte des neueren Historiographie. 1911. (626 Ld. még: *M. Ritter:* Die Entwicklung der Geschichtswissenschaft, 1919. (461 l.).

Methodikai havi folyóirat: *Vergangenheit u. Gegenwart* (Zeitschrift f. d. Gesch. Unterricht). 1911 óta, Teubner.

Heti lap: *Der Zeitspiegel*. Wochenschrift für politische Bildung, Teubner.

Nemzetközi kongresszus: 1932. Ld. *M. Rothbart:* Der I. internat. Kongress für Geschichtsunterricht. 1932. Intern. Zeitschr., f. Erz.-wiss. 1932/3.

A német történet-didaktika gazdag. Gyakori jelenség az, hogy az író nem tud, kevés kivétellel, a pozitivizmusból kiemelkedni, s nem tudja sem a történetfilozófiából a didaktikailag lényegeset kiemelni sem a szellemtudományi alapvonást megrajzolni. Mind a mellett több kiváló is akad, melyet *-gal jeleztünk. A legfontosabb irodalom:

- E. András*: Kind. Geschichte, Gesch.-unt. Dresden. Huhte.
- A. Bar*: Wirtschaftsgesch. u. W.-lehre in der Schule. Gotha. 1902. (118 1.). *U. az*: Über die Staats- u. Gesellschaftskunde als Teil des Gesch. Unterrichts. Gotha. 1899.
- Biedermann*: Der Gesch.-unt. in der Schule. 1860.
- Campe*: Gesch. u. Unterr. in der Gesch. 1859.
- Carstenn*: Der Geschichtslehrer auf dem Lande (Mitt. d. päd. Akademien. III.) 1927.
- Dienstbach*: Der Gesch.-unt. in d. Arbeitsschule (1922.). 2. kiad. 1925. (151 !.).
- Entwurf* eines Lehrplans für d. Unterr. in Gesch. u. Staatsbürgerkunde. 1922. Teubner.
- O. Fecht*: Wehrkundliche Stoffe für d. d. Gesch.-unterricht. 1935. Diesterweg. Frankfurt a. M.
- M. Fehring és H. Freudental*: Gesch. Unterr. Deutsche Gesch. im Bilderspiegel der Heimat. M. Diesterweg, Frankf., a. M. 1924. (215 1.).
- P. Ficker*: Freitätigkeit (Arbeitsunt. Grundlinien für die Fächergruppe Geschichte etc.). 1926. (167. 1.).
- Fr. Fikenscher*: Die Methodik des erz. Gesch. Unt. u. Staatsbürgerkunde. 2. kiad. Ansbach 85 1. (Meth. d. Volksschulunt. 10. köt.): *U. az*: Der Unterr. in d. Gesch. 1929. (246 1.).
- A. Freyberg*: Geschichte cikk: a Jahnke és Behrend által kiadott Handb. f. höh. Schulen kötetében; Arbeitsunterricht. 1928. Quelle u. Meyer, Leipz. 86–124. lk.
- * *Fr. Friedrich*: Stoffe u. Probleme des Gesch. Unterrichts in höh. Schulen. 3. kiad. 1925. Teubner. (326 1.). Alapvető.
- * *Geschichtliche Abende*. Zehn Vorträge im Zentralinstitut f. Erz. u. Unt. Berlin, Mittler. 1918. a legnevesebb szerzőktől. (Götz, Meinecke, Litt, Simmel, Brandi, Lenz, Troeltsch, Spahn, Fabricius Haller). Külön füzetekben is.
- Hartmann és Hennigsen*: Der neue Gesch. Unterr. 1921.
- O. Heinze*: Gesch. Unt. im Geiste der Arbeitsschule. 1922.
- H. Jahn*: Untersuchungen über d. Bildungswert der Gesch. Unterr. bes. Berücksicht. d. neuer Lit. München (diss.) 1922.
- O. Jager*: Gesch. a Baumeister féle Handb. d. Erz. u. Unt. 1, f. höh. Schulen III. kötetében. Világháború előtt irányadó, elavult.
- Kawerau*: Altér u. neuer Gesch.-unt. 1928.
- H. J. Kuhn*: Der Bildungswert d. Gesch. 1930. (102 1.). Mann-féle Pädag. Mag. 1304. köt.
- Krumm*: Arbeitsunterricht, in d. Gesch.? 1925.
- B. Kunstler s mások*: Der neue Weg im Ge@ch,-unt. 1924.
- Beiträge u. Beispiele.
- Lazarus*: Erziehung u. Gesch. 1881.
- W. Lehmann*: Volksverantwortlicher Gesch.-unt. Erfurt. 1935.

- Linke*: Der erzählende Gesch.-unterricht. 2. kiad. 1920.
 * *W. Lippert*: Methodik des Gesch.-unt. 1929.
 * *Th. Litt*: Gesohichte u. Leben. 3. kiad. 1930. Teubner, 238. 1. Alapvető mű.
- L. Manderla*: Der Gesch.-unter. 1931. (168. 1.).
M. Maurenbrecher: Völkischer Gesch.-unterricht, 1928.
A. Meister: Der neue Gesch. Unterr. 1920.
A. Messer: Methodik des Unterrichts an höh. Schulen. (Breslau. Hirt). 1925. Geschichte-fejezet.
 * *Ed. Meyer*: Aufgaben d. höh. Schulen in d. Gestaltg. d. Gesch.-unt. 1918.
Moldenhauer: Die Bedeutung unserer Heimatgeschichte für Unt. u. Erz. 1927.
 * *W. Moog*: Gesch. philos. u. Gesch. Unterricht, és O. Bauer, Loewe, Schmidt-Breitung, O. Kende: Zur Praxis des Gesch.-unterrichtes in Preussen, Bayern, Sachsen u. Österreich. (az O. Kende által kiadott Handb. f. d. Geschichtslehrer 1. kötete). 1927. (290 1.). Deuticke. Wien.
 * Der *neue* Geschichtsunterricht. koll. mű. Teubner, Leipzig, 1928., eddig 8 köt.
H. Nohl: Zur deutschen Bildung. Geschichte. Göttingen. 1926.
Peter: Der Gesch.-unt. auf Gymnasien, 1849.
U. Peters: Methodik d. Gesch.-unterrichts an höheren Lehranstalten. Handb. d. Unterr. an höh. Lehranstalten. Kiadják: Roller, Weinstock, Zühlke. 6. kötete). 1928. 290 1. Függeléke: *Westerburg* Dichtung im Gesch.-unterricht.
U. Peters: Gesch. Arbeitsunterricht (a Jungblut által kiadott: Handb. d. Arbeitsunt. f. höhere Schulen 8. kötete.) 3. kiad. 1928. (481 1.). Diesterweg. Frankfurt a. M.
Reininger: Gesch.-unt. (Kahrstädt szerkesztette Methodische Strömungen d. Gegenwart, 16. kiad. 1928.).
M. Reininger: Der Lehrplan f. d. Unterr. in Gesch. u. Staatsbürgerkunde. 1931. (140 1.).
E. Schneider: Vom Gesch.-unt. in d. Volksschule u. von hist. Bildung. 1919. (278 1.). Pädagogium, 9. köt.
Schremmer: Der neue Gesch.-unt. 1920.
Stark: Über d. Bildungswert d. Gesch.-unterrichts. 1922.
 * *Strohmeyer-Münch-Grabert*: Der neue Unterricht in Einzelbildern. 1928. Westermann, Braunschweig. Ebben a történelemtanítási példák a tanár kérdéseit és a tanulók feleleteit, kérdéseit szószertint adják. (Minden tantárgyról szól egyébként.)
W. Stuckert: Gesch. i. Gesch.-unterricht. 1934.
K. F. Sturm: Der Gesch.-unt. d. Volksschule im naz. soz. Staate. 1933.
Tschersig és Huhnhäuser: Beitr. z. Methodik. d. Gesch.-unterricht. 90 1. 1928.

O. *Weirich*: Anschaulicher Gesch.-unt. Wien. 1910. (405. 1.).

* E. *Weniger*: Die Grundlagen des Gesch.-unt. 1926. Teubner. 243. 1. alapvető.

A. *Woih*: Vergangenheit u. Gegenwart. 1913.

A francia irodalom methodikai öneszmélés terén alig jöhet figyelembe. Az angol irodalomból kiemeljük: *Essays on the teaching of history* by Maitland etc. Cambridge Univ. press. *H. Jarvis*: The teaching of history. 1926. *Keatinge*: Studies in the teaching of history. 1927. *Hinsdale*: How to study and teach history. 1903.

A *segédkönyvekre* nézve fontos bibliográfia: „Az elemi és középfokú oktatás vezér- és segédkönyvei: A fővárosi pedag. könyvtár kiadványai. 2. szám. 1933. 195 s köv. 1k. Az itt következő „segédeszközök” (térképek, képek stb.) jegyzékét Éry Emilnek köszönöm. A forrásokot ld. előbb a 20. fej. végén.

Baratta-Fraccaro-Visintin: Atlante storico 3 köt. Év n. Ist. geogr. de Agostini. Novara. Térképészeti kiállítása figyelemreméltó.

A. *Barthos Indár és Kurucz Gy.*: Történelmi atlasz a világtört. tanításához. 4 kötetes és 1 kötetbe foglalt kiadás. Bp. Kókai. Történelmi atlasz Magyarország történetének tanításához. Bp. Kókai.

C. *Blümlein*: Bilder aus dem röm.-germ. Kulturleben. 2. kiad. 1926. Oldenbourg, München.

F. *Braun-A. Hillen-Ziegfeld*: Geopolit. Geschichtsatlas. 2. kiad. 1934. Ehlermann. Dresden.

Dezső Lipót: Magyar Hazám 1934. Martineum, Szombathely. Legelősebb nagy képgyűjtemény (521 drb.).

Encyclopédie par l'image. Több füzet: Arts, géogr. histoire, science. Hachette: Paris.

W. *Gehl*: Gesch. f. höh. Schulen (9 köt. Hirt, Breslau), Bilderanhang. Nagyon jó. Külön nem kapható a képes függelék. Kitűnő a tömegével közölt térképvázlatai is.

A. *Ghisleri*: Testo-Atlante di geografia storica generale e d'Italia in particolare. 3 köt. Év n. Ist. Ital. d'Art grafiche. Bergamo. (Minden térképhez 1 oldal magyarázó szöveg, ami utánzást érdemel).

A. *Gürtler*: Zeichenskizzen zum deutschen Gesch.-unt. I. 1935. Leipzig. Wunderlich. II. befejező kötet sajtó alatt.

Fr. *Hacker*: Zeichnungs- u. Arbeitsbüchlein f. d. Bauformen: in Gesch.-unt. Oldenbourg. München. 1919. Külön füzet a tanuló és a tanár számára.

Harms: Neuer deutscher Gesch. u. Kulturatlas. 1934. List u. Bressendorf. Leipz. figyelemreméltó újítás didaktikai szempontból.

Hartmanns Lehrbüchlein d. Gesch.-hez: Bilderanhang, 1-4. rész. Düsseldorf, Schwann.

P. *Herre*: Deutsche Kultur des Mittelalters in Bild u. Wort. Quelle u. Meyer. Év n.

- Hirts* Kulturgesch. Bilderbuch aus vier Jahrhunderten. 1-2. köt, 1882. Új kiad. Boehntöl. München. Hirt, 1923-5.
- Hirts* Hist. Kartenatlas, Breslau. Év n.
- Hofstaetter-Reichmann-Schneider*; Ein Jahrtausend Deutscher Kultur im Bilde 800-1800. Klinkhardt. Leipz. 1929.
- A. Höft*: Geschichtsatlas. Év n. J. Beltz, Langensalza.
- M. Kemmerich*: Die deutschen Kaiser u. Könige im Bilde. 1910. Klinkhardt, Leipzig.
- H. Kiepert*: Atlas Antiquus. Év n. D. Reimer, Berlin.
- H. Krack*: Zeichne mit deinen Schülern Geschichtskarten. Év n. Westermann, Braunschweig.
- H. Kolbe*: Gesch. Arbeitsheft in Karten u. Kulturskizzen. I-III. Év n. F. Ashelm, Berlin.
- Die wichtigsten Kriegs- u. Feldzüge der Weltgeschichte. Év n. Wien I. Stubenring 12. Ókortól a világháborúig minden földrészről.
- Kumsteller, Haacke, Schneider, Schlunke*: Bilderwerk zur Gesch. Lp. Quelle u. Meyer. 1926.
- Leers u. Frenzel*: Atlas zur deutschen Gesch. der Jahre 1914-33. Velhagen u. Klasing. 1934. Igen érdekes, mikép lehet ez évtizedeket *iskolai* használatra szóló térképekbe összefoglalni.
- H. Linhardt*: Geopolit. Skizzenschule. I. Die Europ. Welt, 1935, Oldenbourg.
- H. Linhardt-G. Vogenauer*: Die Strukturskizze im hist. geogr. Unt. 1925. Oldenbourg, München.
- H. Luckenbach*: Kunst u. Gesch. Gr. Ausg. I-III. 1928. Oldenbourg, München.
- R. zu der Luth*: Wehrwissenschaftlicher Atlas I-II. 1933-34. J. Lenobel, Wien.
- G. Lüdtke u. L. Mackensen*: Deutscher Kulturatlas. 5 kötet. Walter de Gruyter. (1931-től.) Lapok kivehetők s külön mutathatók be. Gazdag tartalmú és figyelemreméltó. Laponként kapható (8 drb. 2 Mk.).
- A. Márai u. L. Dormándi*: 1913-1930. Zwanzig Jahre Weltgesch. in 700 Bildern. 1931. Berlin, Transmare Veri.
- Muzik u. Perschinka*: Kunst u. Leben im Altertum. 1909. Wien. Tempsky.
- Fr. Neubauer*: Bilder z. Gesch. 1-5. rész. Halle (Waisenhaus).
- Németh-Koch*: Történelmi Atlasz. Év n. M. Földrajzi Intézet, Bp.
- Opitz*: Tatsachen der Gesch. (15 Geschichtskarten) melléklet a hasonló című könyvhöz. (Ein einh. Grund u. Hilfsbuch f. d. Gesch. unt. auf Mittel. u. Oberstufe). Voigtländer. Év n. (1925).
- K. Pagel*: Deutsche Gesch. in Bildern. 1928. D. Verl. Anst. Stuttgart.
- J. Perthes*: Geschichtsatlas. Perthes. Gotha.

- Putzger-Pehle-Silberborth*: Hist. Schulatlas. Neue Ausg. mit bes. Berücksichtigung der Geopolit, Wirtsch. u. Kulturgesch. 1930, Velhagen u. Klasing.
- Putzgers* Hist Schulatlas. *Grosse Ausg.* 46. kiad. 1925. Velhagen u. Klasing. Van osztrák kiadása is.
- J. Rohr*: Tausend Jahre deutsches Leben. 1931. Voegel, Berlin,
- E. Rothert*: Karten u. Skizzen I–V. 2. kiad. 1927. Bagel, Düsseldorf.
- Rumpf-Schoenberger-Graul*: Bilder z. Kunst- u. Kulturgesch. 1–4. rész. 1928–32. Teubner.
- W. Schade*: Europ. Dokumente. Hist. Photos aus den Jahren 1840–1900. Év n. Stuttg. Unió n. D. Veri. Anst. Rendkívül érdekes anyag.
- Schrader et Gallouédec*: Atlas classique de géogr. anjeienne et moderne (az 1925. tantervez képest). Hachette., Különösen figyelemreméltó (földr. tört. és statisztika együtt).
- B. Seyfert*: Gesch. im Bilde 1–3. rész. 1928–32. Halle (Waisenhaus).
- Seyfert*: Kleiner Gesch.-Atlas. 20. kiad. 1930. Halle (Waisenh.). Kis térk.
- W. Sieglin*: Schulatlas z. G. d. Altertums. Év n. J. Perthes, Gotha.
- K. Springenschmid*: Die Staaten als Lebewesen. 1933. Deutschland u. s. Nachbarn. 1935. Der Donauraum, 1935. Wunderlich, Leipzig. Die deutsche Städtebücher, I–III. Leipz. Stufen-Verl.
- Teubner*: Geschichtsatlas, ed. E. Böttcher. Év n. Teubner, Leipzig.
- J. Thies*: Die Staaten als völkische Lebensräume. (1934?) A. Huhle, Dresden.
- L. Weisser*: Bilder-Atlas z. Weltgesch. 4. kiad. 1885. Neff, Stuttgart; nagy mű. Nyomdatechnikailag; terösen elavult.
- Westermanns*: Atlas der Weltgeschichte. 1929. Westermann, Braunschweig. Minden térképhez 1 oldal magyarázó szöveg.